



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
INONU UNIVERSITY JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATION
(UNIEFD)

Cilt/ Volume: 23

e-ISSN: 2149-9863

Sayı/ Issue: 3

ULUSLARARASI HAKEMLER KURULU/ INTERNATIONAL REVIEW BOARD

Bülent AKSOY
Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE
Mualla B. AKSU
Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE
Hüseyin ALKAN
Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE
Bilal ALTAY
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Sadegül A. ALTUN
Başkent Üniversitesi, TÜRKİYE
İbrahim ATALAY
Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE
Mesut AYDIN
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Ali BALCI
Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE
Martin BILEK
University of Hradec Králové, CZECH REPUBLIC
Gürhan CAN
Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TÜRKİYE
Cevat CELEP
Kocaeli Üniversitesi, TÜRKİYE
Hikmet Yıldırım CELKAN
Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE
Tak Cheung CHAN
Kennesaw State University, USA
Ronald J. CHENAIL
Nova Southeastern University, USA
Simon CLARKE
University of Western Australia, AUSTRALIA
Hana CTRNÁCTOVÁ
Charles University, CZECH REPUBLIC
Jale ÇAKIROĞLU
ODTÜ, TÜRKİYE
Aytekin ÇÖKELEZ
İstanbul Teknik Üniversitesi, TÜRKİYE
Özcan DEMİREL
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC
Hasan DEMİRTAŞ
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Semire DIKLI
Georgia Gwinnett College, USA
Süleyman DOĞAN
Ege Üniversitesi, TÜRKİYE
Burhanettin DÖNMEZ
Başkent Üniversitesi, TÜRKİYE
Nevhiz ERCAN
Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE
Ş. Şule ERÇETİN
Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE
İclal ERGENÇ
Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE
Philip C. van der ESTHUIZEN
North-West University, SOUTH AFRICA
Dianne FORBES
The University of Waikato, NEW ZEALAND
Thienhuong HOANG
California State Polytechnic University, USA
Elif Tekin İFTAR
Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE

Eyüp İZCI
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Mira KARNIELI
Oranim Teachers' College, ISRAEL
Cahit KAVCAR
Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE
Eyyüp ÖZKAMALI
Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE
Ali KIŞ
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Remzi Y. KINCAL
ÇOMÜ, TÜRKİYE
Peter LITCHKA
Lyola University, USA
Stewart MARSHALL
The University of the West Indies, BARBADOS
Mehmet MURAT
Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE
Semra MIRICI
Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE
Ferhan ODABAŞI
Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE
Zuhul OKAN
Çukurova Üniversitesi, TÜRKİYE
Selahattin ÖGÜLMÜŞ
Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE
Servet ÖZDEMİR
Başkent Üniversitesi, TÜRKİYE
A. Sumru ÖZSOY
Boğaziçi Üniversitesi, TÜRKİYE
Paul J. PACE
University of Malta, MALTA
Ahmet SABAN
Selçuk Üniversitesi, TÜRKİYE
Demetrios G. SAMPSON
University of Piraeus, GREECE
Özcan SEZER
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Ed SMEETS
Radboud University, NETHERLANDS
Ömer Faruk ŞİMŞEK
İzmir Ekonomi Üniversitesi, TÜRKİYE
Songül TAŞ
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Ceren TEKKAYA
ODTÜ, TÜRKİYE
Belma TUĞRUL
İstanbul Aydın Üniversitesi, TÜRKİYE
Mehmet ÜSTÜNER
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Helen WILDY
University of Western Australia, AUSTRALIA
Taşkın YILDIRIM
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE
Selma YEL
Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE
Cemil YÜCEL
Osmangazi Üniversitesi, TÜRKİYE



Sahibi/Owner

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Adına/On Behalf of Inonu University
Prof. Dr. Nesrin SİS

Baş Editörler/Editors in Chief

Prof. Dr. Nesrin SİS
Dr. Öğr. Üyesi Metin KIRBAÇ

Editörler/Editors

Dr. Fatih KAYA
Arş. Gör. Sema NACAR
Arş. Gör. Enes Furkan DANACI
Arş. Gör. Derya KARADENİZ
Arş. Gör. İbrahim Halil DOĞAN

Dil Editörleri/Language Editors

Arş. Gör. Betül KINIK
Arş. Gör. Merve ERCAN
Arş. Gör. Muhammet Nazif KUTLU

Danışma Kurulu/Advisory Board

Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER
Prof. Dr. Hasan KAVRUK
Prof. Dr. Ramazan SEVER
Prof. Cemal YURGA
Prof. Dr. Recep ARSLANER
Doç. Dr. Gülten GENÇ
Doç. Dr. Devkan KALECİ
Doç. Dr. Arzu TANRIVERDİ

Teknikerler/Technicians

Arş. Gör. Derya KARADENİZ
Arş. Gör. İbrahim Halil DOĞAN

Dizgi-Grafik-Tasarım

Arş. Gör. İbrahim Halil DOĞAN
Arş. Gör. Derya KARADENİZ

İletişim/Communication

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi
44208-MALATYA
E-posta: efdergi@gmail.com
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd>

Dünyada her şey için, medeniyet için, hayat için, muvaffakiyet için en hakiki mürşit ilimdir, fendir.

H. Atatürk

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
INONU UNIVERSITY FACULTY OF EDUCATION JOURNAL
(INUEFD)



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
Inonu University

EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
Faculty of Education Journal

Cilt/Volume: 23

Sayı/Issue:3

Aralık/December-2022

INUEFD açık erişimi destekleyen hakemli akademik bir dergidir ve **ULAKBİM TR Dizin, Education Full Text (H. W. Wilson), EBSCO Host, SOBIAD, Google Scholar, Türk Eğitim İndeksi ve Academindex** indekslerinde taranmaktadır.

INUEFD is a peer-reviewed academic journal supporting open access and is indexed by
ULAKBİM TR Index, Education Full Text (H. W. Wilson), EBSCO Host, SOBIAD, Google Scholar, Türk Eğitim İndeksi and Academindex.



İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENTS

Cilt/Volume: 23

Aralık/December-2022

Sayı/Issue: 3

Lise Öğretmenlerinin Lider Desteği ve Gelişim Kültürü Algıları Arasındaki İlişki <i>The Relationship Between High School Teachers' Leader Support and Perceptions of Development Culture</i> Yusuf GEZER, İ. Bakır ARABACI	1245-1279
Okullarda Hata Yönetimi Kültürü Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması <i>Error Management Culture in Schools Scale: A Study of Validity and Reliability</i> Gül KURUM TİRYAKİOĞLU	1280-1301
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Dijital Etik Kavramına İlişkin Görüşleri <i>Social Studies Teachers' Views on the Concept of Digital Ethics</i> Fatih ÖTELEŞ, Zihni MEREY	1302-1323
Matematik Kaygısının Azaltılmasında Öğretimsel Müdahalelerin Etkililiği: Türkiye'de Yapılan Çalışmalar Üzerine Bir Meta-Analiz <i>Effectiveness of Instructional Interventions in Reducing Mathematics Anxiety: A Meta-Analysis on Studies Conducted in Turkey</i> Feyyaz ÖZTOP, Bedriye TOPTAŞ	1324-1347
Öğretmen Adaylarının Eğitim Araştırmalarına Yönelik İnançları <i>Beliefs Of Teacher Candidates About Educational Research</i> Mehmet DEMİRKOL, Durmuş KILIÇ, Özcan EKİCİ, Abdurrahim PAMUKÇU	1348-1364
Türkçe Münşeatların Yazma Eğitimindeki Yeri <i>The Place of Turkish Munsheats in Writing Education</i> Emine ÖZLEK, Hasan KAVRUK	1365-1403
Animasyon Destekli Ses Konusu Öğretiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi <i>The Effect of Animation-Supported Sound Teaching on Academic Success of 6th Grade Students</i> Mehmet KÜÇÜK, İbrahim ÜNAL, Merve TAŞCAN	1404-1428

Öğretmen Adaylarının Küresel Sorunlara İlişkin Küresel Sosyal Sorumluluk Düzeylerinin İncelenmesi <i>Examination of Teacher Candidates' Global Social Responsibility Levels Regarding Global Problems</i> Gözde GÜRBÜZ, Mesut AYDIN	1429-1460
Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin EBA'ya (Eğitim Bilişim Ağı) Yönelik Algılarının İncelenmesi <i>Investigation of Visual Arts Teachers' Perceptions towards EBA (Educational Information Network)</i> Demet GÜNEŞ, Münire Meral YAĞCI TURAN	1461-1481
Liselere Geçiş Sisteminin (LGS) Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi <i>Examination of The System of Transition to High Schools (LGS) In Accordance with The Opinions of Secondary School Mathematics Teachers</i> Nuran CAN ÇATALBAŞ, Ezlam SUSAM	1482-1500
Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Annelerin Mutluluk Korkusu ve Şükran Düzeylerinin İncelenmesi <i>Investigation of Fear of Happiness and Gratitude Levels of Mothers with Special Needs Children</i> Erdi KULBAŞ	1501-1527
Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ve Liderlik Stilleri Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>Investigating the Relationship Between Teachers' Perceptions of Organizational Silence and Leadership Styles</i> Betül GEZER, Melike CÖMERT	1528-1554
A Glance Through The Parental Lens: Equity In The Education Of Gifted Children <i>Ebeveyn Gözünden Bir Bakış: Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Hakkaniyet</i> Duran MAVİ, Pınar AYYILDIZ, Murat ÖZDEMİR	1555-1577
Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Farkındalıklarıyla 21. Yüzyıl Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>Examining the Relationship Between University Students' Career Awareness and Skills in the 21st Century</i> Mustafa AYDOĞAN, Ramazan KARATEPE, Tuğba YANPAR YELKEN	1578-1597

Demokratik Öğrenme Ortamının İnşasına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi <i>Evaluation of Teachers' Opinions on the Building of Democratic Learning Environment</i> Nihat KAVAN, Faysal ÖZDAŞ	1598-1623
Argümantasyon Yönteminin Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerine Etkisi: Meta-Analiz Çalışması <i>The Effect of Argumentation Method on Critical Thinking Skills: Meta-Analysis Study</i> Hüseyin POLAT, Fatma Bilge EMRE	1624-1643
Covid 19 Pandemi Sürecinde Yurtdışında Yaşayan Türk Velilerin Deneyimleri: Fenomenolojik Bir Çalışma (Fransa Örneği) <i>Experiences of Turkish Parents Living Abroad during the Covid 19 Pandemic: A Phenomenological Study (France Example)</i> İlyas KARA, Tuğba YAMAN, Veysi AKTAŞ	1644-1662
Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Karma-meta Yöntemiyle Değerlendirilmesi <i>Evaluating the Project Based Learning in Science Education through Mixed-meta Method</i> Büşra KILINÇ, Mehmet Diyaddin YAŞAR, Veli BATDI	1663-1681
Bir Almanca Ders Kitabının Kültürel Öğeler Açısından Değerlendirilmesi <i>Evaluation of a German Coursebook in Terms of Cultural Elements</i> Rüveyda H. ÇEBİ	1682-1697
Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Açısından Lisans Eğitimi <i>Undergraduate Education in Terms of Teaching in Multi-Grade Classes</i> Fehmi DEMİR	1698-1716
Kadın Yönetici ve Öğretmenlerin Kariyer Engelleri <i>The Career Barriers Faced by Female Administrators and Teachers</i> Akif KÖSE, Sultan İNCE	1717-1755
Matematik Öğretmeni Adaylarının Metaforik Algıları: Cebir Kavramı <i>Metaphorical Perceptions of Prospective Mathematics Teachers: Concept of Algebra</i> Yasemin KATRANCI, Sena YILDIZ	1756-1778

Reggio Emilia İlhamlı Okullarda Öğretmen Olmak <i>Being a Teacher in Reggio Emilia Inspired Schools</i> Beyzanur OK, Elif MERCAN UZUN	1779-1798
2010-2020 Yılları Arasında Tr Dizin İndeksli Dergilerde Yayınlanmış Müzik Eğitime Yönelik Makalelerin Tematik Açısından Değerlendirilmesi <i>Thematic Evaluation of Articles on Music Education Published in Tr Index Indexed Journals Between 2010-2020</i> Mehtap TEK, Yusuf ÖZGÜL	1799-1825
Fen Bilimleri Motivasyon Ölçeği-II'nin Biyoloji Eğitime Yönelik Türkçeye Uyarlanması: Biyoloji Motivasyon Ölçeği <i>Adaptation of Science Motivation Questionnaire -II to Turkish for Biology Education: Biology Motivation Questionnaire</i> Mine KIR YİĞİT	1826-1840
Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlikleri ile Öğretmenlerin Ders Denetimi Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>Examining the Relationship Between Classroom Supervision Competencies of School Principals and Anxiety Levels of Teachers Towards Classroom Supervision</i> Hilmi GÖLCÜK, Servet ATİK	1841-1869
Eğitimde Karşılaşılan Çeşitli Eşitsizliklerin Ürettiği Bazı Pedagojik Sonuçlar ve Sınıf Ortamına Etkileri <i>Some Pedagogical Results Produced by Various Inequalities in Education and Their Effects on the Classroom Environment</i> Abdulgazi KAYMAZ, Taner ATMACA	1870-1897
Öğretmen Algılarına Göre Örgütsel Muhalefet ve Örgütsel Dışlanma Arasındaki İlişki <i>The Relationship Between Organizational Dissent and Organizational Ostracism According to Teacher Perceptions</i> Öznur YOL, Muhammed ZİNCİRLİ	1898-1920
Türk ve Yabancı Öğrencilerin Üniversiteye Uyum Süreçlerinin İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma <i>Investigating the Adaptation Process of Turkish and Foreign Students: A Qualitative Study</i> Banu ALTUN, Mehmet MURAT	1921-1953

Ekolojik Okuryazarlık, Çevre Eğitimi ve Sürdürülebilir Gelişme
Odaklı Eğitim Anlayışı Bağlamında Çevre Temasının Hayat Bilgisi
Dersi Programındaki Yerinin İncelenmesi
*Investigation of the Place of Environment in Life Studies Program
Lesson in the Context of Ecological Literacy, Environmental Education
and Sustainable Development-Oriented Education*
Recep DÜNDAR, Mehmet Mustafa KIZIK

1954-1974

Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği'nin
Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
*Development of Primary School Teachers' Values Education Self-
Efficacy Scale: A Validity and Reliability Study*
Sinan BAYAT, Taha YAZAR

1975-1993

The Relationship Between High School Teachers' Leader Support and Perceptions of Development Culture

Yusuf GEZER, Özel Öğretim Kurumu, ORCID ID: 0000-0001-8244-0541
İ. Bakır ARABACI, Fırat Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-6703-4665

Abstract

The aim of the study was to determine whether there is a relationship between high school teachers' perceptions of leader support and developmental culture. In addition to this purpose, it was also aimed to determine the leadership support and development culture perception levels of high school teachers, to determine whether there is a significant difference in terms of their professional seniority, education level, location of the school, and the type of school they work in. For the purposes of the research, the relational scanning model was preferred as a method. The universe of the research consists of 3907 high school teachers working in public and private high schools in Malatya province and its districts in the 2019-2020 academic year. The sample of the study consists of 1181 high school teachers determined by the "Disproportionate Cluster Sampling" method. "Leader Support Scale" and "Development Culture Scale" were used as data collection tools in the research. The research data, collected with the stated data collection tools, were analyzed using parametric inferential statistical methods as well as descriptive statistical methods due to their normal distribution. As a result of the research, it was determined that high school teachers' perceptions of leader support and developmental culture were high. In addition, a significant positive relationship was determined between high school teachers' leader support and their perceptions of developmental culture. In addition, it was determined that high school teachers' perceptions of leader support significantly predicted their perceptions of developmental culture. According to the results obtained in the research, it was determined that leader support increases teachers' perceptions of development culture. In this context, it can be suggested that education administrators in schools should increase the actions required by leader support behaviors in order to ensure that teachers' perceptions of developmental culture can reach the desired levels.

Keywords: Leader, Support, Development Culture, High School, Teacher



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 3, 2022
pp. 1245-1279
DOI:
10.17679/inuefd.1175314

Article Type
Research Article

Received
14.09.2022

Accepted
21.11.2022

Suggested Citation

Gezer, Y. & Arabacı, İ.B. (2022). The relationship between high school teachers' leader support and perceptions of development culture. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(3), 1245-1279. DOI: 10.17679/inuefd.1175314
This article was produced from the doctoral thesis accepted by Fırat University, Institute of Educational Sciences in June, 2022.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The level of value given to him in the place where the individual works and the existence of a supportive environment in the workplace are important for the work which is done and for the person doing the work. Individuals develop a certain level of perceptions about how their managers, who are leaders in the workplace, are concerned with the health and well-being of the employees and how much they value the activities they do for the organization they work for. For the development of these perceptions, the leaders of the organization need to evaluate and direct the employees, and give them the necessary support related to their work (Eisenberger et al., 2002). Therefore, the support given to the employees by the leaders includes the interests of the leaders to evaluate the employees and the values they add to the organization and to make the employees comfortable (Eisenberger et al., 2002). Likewise, taking care of employees, encouraging them, and supporting them about their activities are related to leader support (Babin & Boles, 1996). Leader support not only contributes to the behaviors and attitudes of employees, but also supports the development of positive perceptions of employees towards the organization (DeConinck & Johnson, 2009).

Leader support is also effective in the attitudes of employees towards the places they work. This effect is related to the attitude towards the workplace as well as to different variables. For example, excessive workload on the employees by the leaders negatively affects the employee's participation in social groups in social life. At the same time, the low level of participation in the level of family involvement may cause an increase in problems. In developing definitions for the business process, leaders should consider all of these factors (Çarıkçı & Çelikkol, 2009).

In the development culture, it is a flexible organizational culture that encourages employees in the process of growing the organization and acquiring new resources in this context. Denison and Spreitzer (1991) stated that leaders who have the characteristics of a culture of development in terms of organizations have entrepreneurial and idealistic orientation, can take risks, are transparent, have the characteristics of developing a vision for the future, and concentrate on obtaining additional and external resources.

The development culture focuses on development, external environment and flexibility (Deshpande & Webster, 1989) and this concentration is listed as growth, resource acquisition, creativity and adaptation to the external environment (Denison & Spreitzer, 1991; Deshpande & Webster, 1989; Škerlavaj et al., 2010; Quinn, 1988). This concentration, which is expressed in terms of organizations, can be shown as the external environment for schools, the environment where the school is located, and the socio-economic situation of the region where the students come from. For the flexibility pillar of the development culture, the changes in the roles and responsibilities of the teacher, student, school administration and parents in finding alternative solutions due to the inability to fully implement the Covid-19 teaching programs during the pandemic process worldwide since March 2020, in gaining the achievements in the curriculum through distance education can be displayed as examples.

Encouragement, growth, diversity and creativity are important sources of motivation in a development culture. Efficiency criteria in the development culture includes growth, development of new markets and creation of new resources (Deshpande and Webster, 1989).

When the effectiveness criteria of the development culture in the context of organizations are evaluated for schools on the basis of growth and for high schools in line with the purposes of the research, it can be shown as an example that more qualified students prefer school, the quality of education can be increased and more teachers can be preferred in provincial and out-of-provincial appointments. It can be said that school leaders can come to the fore as important actors in making these happen.

Development culture is evaluated under organizational culture. Recepoğlu (2014) emphasizes that there is a high level of relationship between organizational culture and leadership, and the leadership characteristics and roles of the school administrator come to the fore in the creation, development, and maintenance of school culture. A strong and positive school culture is required for the organizational commitment, morale, motivation, and job satisfaction levels of the employees in the schools and the success of the schools. At this point, it is important for a strong and positive school culture that school administrators can show leadership characteristics.

Leaders play a decisive role in relations with many factors in the internal and external environment of organizations. Leaders can be effective in all activities and on individuals in their organizations with their decisions and behaviors. This effect is expressed as the leaders play the main determinant role in the outputs of the organization. Leaders take an effective role in business success with their indirect and direct effects on many factors (Çelik & Turunç, 2010). When evaluated in this context, there is a need for managers and leaders who give importance to the needs of the employees and provide support to the employees in the business environment in order to create a positive work attitude in the employees (Ackfeldt & Coote, 2005). In line with the information expressed, the positive work attitudes of the employees were evaluated as a culture of development, and as a result of this evaluation, it was thought that there was a relationship between the attitudes of the employees and the support of the leader.

The effects of the leaders on the individuals around them and the workplace where they work were evaluated in the context of the school with the study. It is a known fact that school principals, who are seen as leaders in schools, have effects on school culture and teachers' behaviors. This reality has been tried to be proven by the study that the support of the school leaders to the teachers may be related to the development culture in the school.

The development culture includes the values and attitudes that are directly related to the work which is done by the employees and strengthens these values and attitudes. Values and attitudes are internalized by the employees, helping them to tend to the development culture more than the organizational culture (Lok et al., 2005). If there is a culture of development in the foreground in the organization, leaders in these organizations; They think that it would be more beneficial to work with people who are entrepreneurial, idealistic, visionary, and able to take risks (Denison & Spreitzer, 1991). In order to achieve this, leaders need to support their employees in business life because work-life constitutes a very important part of the lives of individuals (Yiğit, Dilmaç, & Deniz, 2011). For this reason, it is expected that the perceptions of employees regarding this very important part of their lives will have consequences for themselves as well as the organizations they work for.

Purpose

The general purpose of this research is to determine whether there is a relationship between high school teachers' perceptions of leader support and developmental culture. For this purpose, it is aimed to determine the leadership support and development culture perception levels of high school teachers. Additionally, it is aimed to determine whether there is a significant difference between leader support and development culture perceptions in terms of professional seniority, educational status, location of the school, type of school, and type of high school where they work.

Method

The research was planned and conducted in the relational survey model of the quantitative research type. The universe of the research consists of 3907 high school teachers working in public and private high schools in Malatya province and its districts in the 2019-2020 academic year. Proportional cluster sampling method was used in the research. In order to determine the sample of the research, firstly, public and private high schools in Malatya province and its districts were considered as a cluster in the 2019-2020 academic year. Then, a list of all high schools in Malatya provinces and districts was made. The proportions of these high schools in the study population were determined according to the General Directorate to which they are affiliated. Sufficient number of high schools was included in the sample according to the rule of impartiality from the sampling lists by preserving these rates. Necessary measurements were made with data collection tools on all teachers in the sampled high schools. The results were generalized to all high school teachers in Malatya Province. 1181 high school teachers determined by Proportional Cluster Sampling constitute the sample of the research. "Leader Support Scale" and "Development Culture Scale" were used as data collection tools in the research.

Since the data, which was collected with the data collection tools, met the normal distribution conditions, it was analyzed with parametric tests. In data analysis, arithmetic mean and standard deviation calculations from descriptive statistical methods and "Independent Samples t-Test", "One Way Analysis of Variance (ANOVA)", "Pearson, Correlation," and "Simple Linear Regression Analysis" from inferential statistical methods were used. Scheffe test was used to determine between which groups the significant difference determined as a result of Anova was found. In addition, the Eta square value was checked to determine the size of the mean difference between the groups as a result of the "Independent Samples t-Test" and ANOVA results.

Findings

"High school teachers' perceptions of leader support are at a high level." In line with the hypothesis, it was found that the perceptions of the high school teachers participating in the research on leader support were concentrated at the level of "I agree". Similarly, the research "High school teachers' perceptions of developmental culture are at a high level." In line with the hypothesis, it was found that the developmental culture perceptions of the high school teachers who participated in the research were also concentrated at the level of "I agree".

In line with the hypothesis of the research, "The perceptions of high school teachers' leader support differ significantly in terms of professional seniority, educational status, location of the school, the type of school and the type of high school they work in", according to the

variables of education status and type of school where they work, the perceptions of leader support of the high school teachers participating in the research are significantly different. The determined significant difference was evaluated as in favor of undergraduate teachers because the perception of leader support of undergraduate teachers according to education level is higher than that of graduate teachers. According to the type of school, it was evaluated that the perception of leader support of the teachers working in public high schools was in favor of the teachers working in public high schools, as compared to the teachers working in private high schools.

In the research, it was found that the perceptions of leader support of the high school teachers participating in the research differed significantly according to the variables of professional seniority, place of residence and type of high school. The significant difference determined according to professional seniority is "1-5 years and 21 years and above", "6-10 years and 21 years and above", "11-15 years and 21 years and above", "16-20 years and above". Among high school teachers who are 21 years and over; The significant difference determined according to the settlement variable where the school is located is between "teachers working in high schools in the city center and teachers working in high schools in the district center" and "Teachers working in high schools in the district center and teachers working in high schools outside the city and district center"; It was determined that the significant difference determined according to the variable of the type of high school they served was between the teachers working in Imam Hatip and Anatolian Imam Hatip High Schools and the teachers working in Anatolian and Multi-Program Anatolian High Schools.

In line with the hypothesis of the research "High school teachers' perceptions of development culture differ significantly in terms of professional seniority, educational status, location of the school, the type of school where they work and the type of high school they work", it was found that their perceptions differed significantly. The determined significant difference was evaluated in favor of undergraduate teachers because the perception of the development culture of undergraduate teachers according to the education level is higher than the graduate teachers. According to the type of school, the perception of the development culture of the teachers working in public high schools was higher than the teachers working in private high schools, and it was evaluated as in favor of the teachers working in public high schools.

In the research, it was found that the developmental culture perceptions of the high school teachers participating in the research differed significantly according to the variables of professional seniority, place of residence and type of high school. The significant difference was determined according to professional seniority is "11-15 years with 6-10 years", "6-10 years with 21 years and above", "11-15 years with 16-20 years", "with 16-20 years" Among high school teachers who are 21 years and over; The significant difference was determined according to the settlement variable where the school is located is between "teachers working in high schools in the city center and teachers working in high schools in the district center" and "Teachers working in high schools in the district center and teachers working in high schools outside the city and district center"; The significant difference was determined according to the variable of the type of high school they work in is "Teachers working in Imam Hatip and Anatolian Imam Hatip High Schools and teachers working in Science High Schools" and "Teachers working in Imam Hatip and Anatolian Imam Hatip High Schools and Anatolian and Multi-Program Anatolian High Schools". between them was determined.

In the research, “There is a significant relationship between high school teachers' perceptions of leader support and their perceptions of developmental culture.” In line with the hypothesis, it was found that there is a positive, moderately significant relationship between high school teachers' leader support and their perceptions of developmental culture. In addition, the research “High school teachers' perceptions of leader support is a significant predictor of developmental culture perceptions.” In line with the hypothesis, it was also found that high school teachers' perceptions of leader support were a significant predictor of their perceptions of developmental culture.

Discussion & Conclusion

In the study, it was determined that high school teachers' perceptions of leader support were high. In the literature; Perceived leader support is also expressed as managerial support. Admin support; “employees' beliefs about how managers value and care about their employees' contributions to the organization” (Pohl & Galletta, 2016), “managers support their employees, show interest in them, and motivate them by encouraging them to achieve their goals” (Babin & Boles, 1996) Bhanthumnavin (2003), “positive working relationship between manager and employee” because supportive managers encourage their employees to work better by meeting their needs. Yoon and Lim (1999), executive support; evaluates it as “the support received by the employees by their superiors” (Yoon & Lim, 1999). In this context, the level of leader support obtained by the research can be accepted as an indication that teachers are supported administratively by school principals and organizationally by their teacher friends.

In the study, it was determined that teachers' perceptions of the trustworthiness of administrators are high even when things get difficult in the school regarding leader support. If this had happened in the opposite way, that is, if the administrators were not reliable, various problems would have arisen for the school stakeholders. In this regard, Erdem (2008) states that trust-based problems in the school are due to the fact that administrators do not exhibit a fair administration, show negative attitudes and behaviors, leave teachers alone in front of students and behave inconsistently, lack of discipline, administrative gaps, failure to reward success, and negative relations with teachers. indicated that it may originate.

Ertürk, Keskinliç Kara, Zafer Güneş (2016), Özdemir (2010) and Özdemir Demirel (2012) determined that teachers' perception of leader (manager) support is at a high level, similar to the research conducted in their studies. Eisenberger et al. (1997) stated that high organizational support perception leads employees to be effective and productive. According to the results obtained from the studies mentioned, it is seen that school principals have a supportive attitude towards the employees; It can make teachers feel obliged to repay this behavior to the administrators. In this case, as in the results of the research in the school environment, the increase in the perception of leader support is supported by the result that the perception of the development culture of the teachers increases.

According to the results of the research, it is understood that teachers' perception of leader support is high. Teachers' high leader support can be interpreted as supporting many activities of teachers. As a matter of fact, perceived leader (manager) support supports activities such as providing opportunities for employees to develop new talents, dedicating time to career goals of employees, and supporting career-oriented training (Çakmak-Otluoğlu, 2012). It also includes support for solving work-related problems and balancing private and business life

(Turgut, 2011). Providing these supports by the leaders will meet the demands and needs of the employees, create a more suitable work environment, and eventually cause the employees to develop positive attitudes towards the organization and display behaviors that will increase organizational performance. This will also strengthen the relationship between employees and the organization they are members of (Lambert & Hogan, 2009).

In terms of employees, leader support has gained importance due to its relationship with organizational variables and is one of the antecedents of organizational support. Because when employees understand that they receive support from the organizations they are a member of or perceive the support from the organization, they think that they also receive support from the managers of the organization (Rhoades & Eisenberger, 2002). Although it is seen that there is more focus on organizational support in the literature, whether employees perceive one of these types of support creates positive results for both organizations and employees. It can be said that among the types of support perceived by the employees, they perceive the manager's support more or it affects them more (Özkuk, 2017). In this context, the result of the teachers' high perception of leader support in the study can be evaluated as overlapping with the information in the literature.

In the study, it was concluded that the leadership support and development culture perceptions of the teachers working in Imam Hatip High School / Anatolian Imam Hatip High Schools were higher than the teachers working in other high schools. In the study which was conducted by Ögmüş (1995), it was determined that the incidents of violence and aggression in high schools were more common in general high schools than in vocational high schools. In addition, Ögmüş (1995) found that violence against teachers in most high schools is common and that violence against teachers working in general high schools is more common than against teachers working in vocational high schools. It can be said that the negative events seen in high schools other than imam hatip high schools have a negative effect on the perception of leader support and development culture of the teachers in these schools.

In the study, it was determined that there was a positive and significant relationship between high school teachers' leader support and their perceptions of developmental culture. This result can be expressed as high school teachers' perception of developmental culture increases as the perception of leader support increases. In empirical studies in the literature, perceived leader (manager) support; intrinsic motivation (Khalid, Rathore, & Aslam, 2017), happiness (Bardakoğlu, Akgündüz, Kızılcıoğlu, & Yeşilyurt, 2017), job satisfaction (Qureshi & Hamid, 2017), job performance (Azman, Sieng, Ajis, Dollah, & Boerhannoeddin, 2009). It has been proven statistically that it increases organizational commitment and organizational citizenship behaviors (Wang, 2014). It can be added to these proofs that perceived leader support increases the perception of development culture.

In the study, it can be said that the result of a positive and significant relationship between high school teachers' leader support and their perceptions of development culture stems from the fact that the leaders behave in a supportive way towards their subordinates. In addition, this situation can be expressed as the positive behaviors exhibited by the leader have an effect on his subordinates (Cogliser, Schriesheim, Scandura, & Gardner, 2009; George, 1995; Lewis, 2000; Sy, Cote, & Saavedra, 2005). The effect of leaders on their subordinates coincides

with the result obtained in the study that teachers' perceptions of leader support affect (predict) their perceptions of developmental culture.

Lise Öğretmenlerinin Lider Desteği ve Gelişim Kültürü Algıları Arasındaki İlişki

Yusuf GEZER, Özel Öğretim Kurumu, ORCID ID: 0000-0001-8244-0541

İ. Bakır ARABACI, Fırat Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-6703-4665

Öz

Araştırmada lise öğretmenlerinin lider desteği ve gelişim kültürü algıları arasında bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amacın yanında lise öğretmenlerinin lider desteği ve gelişim kültürü algı düzeylerinin belirlenmesi, onların mesleki kıdemi, öğrenim durumu, okulun bulunduğu yerleşim yeri, görev yapılan okulun türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık olup/olmadığının saptanması da araştırmada amaçlanmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda ilişki tarama modeli yöntem olarak tercih edilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Malatya ili ve ilçelerinde kamu ve özel liselerde görev yapan 3907 lise öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini "Oransız Küme Örnekleme" yöntemi ile belirlenen 1181 lise öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada "Lider Desteği Ölçeği" ve "Gelişim Kültürü Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. İfade edilen veri toplama araçları ile toplanan araştırma verileri normal dağılım göstermeleri dolayısıyla betimsel istatistiki yöntemlerin yanında parametrik çıkarımsal istatistiki yöntemler kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda lise öğretmenlerinin lider desteği ve gelişim kültürü algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada lise öğretmenlerinin lider desteği ile gelişim kültürü algıları arasında yönü pozitif olan anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bunlara ek olarak lise öğretmenlerinin lider desteği algılarının gelişim kültürü algılarını anlamlı bir biçimde yordadığı belirlenmiştir. Yapılan araştırmada elde edilen sonuçlara göre lider desteğinin öğretmenlerin gelişim kültürü algılarını arttırmakta olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin gelişim kültürü algılarının istenilen seviyelere ulaşabilmesini sağlamak için okullarda eğitim yöneticilerinin lider desteği davranışlarının gerektirdiği eylemlerini arttırmaları gerektiği önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Lider Desteği, Gelişim Kültürü, Lise, Öğretmen.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 3, 2022
ss. 1245-1279

DOI:
10.17679/inuefd.1175314

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
14.09.2022

Kabul Tarihi
21.11.2022

Önerilen Atıf

Gezer, Y. & Arabacı, İ.B. (2022). Lise öğretmenlerinin lider desteği ve gelişim kültürü algıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1245-1279. DOI: 10.17679/inuefd.1175314

Bu makale Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Haziran, 2022 tarihinde kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir.

Lise Öğretmenlerinin Lider Desteği ve Gelişim Kültürü Algıları Arasındaki İlişki

İnsanlar, birlikte yaşamak ve etkileşim halinde olmak sosyal ilişkiler kurarak, sosyal davranışlar gösterme eğilimindedirler. Aynı zamanda insanlar karar vermek, karara katılmak, yönetmek, yönetilmek, güvenmek, sorumluluk almak ve inanmak isterler. Bir anlamda kişisel amaçlarını toplumsal bir şekle sokarak, sosyal benliklerini oluştururlar. İnsanlar, daima yöneten, karar alan, sorumluluk alan, inanıp güvenebileceği liderlere gereksinim duymuşlardır (Miller, 2001). Liderlerin, çatışmayı yönetmek, kaynakların dağılımını ve bilginin paylaşılmasını sağlamak gibi rollerinin yanında çalışanlara yönelik destek olmak gibi rolleri de bulunmaktadır. Liderlerin rolleri gerçekleştirme durumu, çalışanların verimli performans sergileme düzeyleri gibi birçok davranışını etkilediği söylenebilir. Bu nedenle liderler, çalışanların iş sürecine yönelik etkin performans sergileme süreçlerinde anlayışlı olmaları gerekmektedir. Liderlerin çalışanlar üzerindeki etkilerinin bu doğrultuda olması, çalışanların ev ve işte, kaliteli bir yaşam sürmesi açısından önemlidir. Bu bağlamda lider desteğinin, çalışanlar üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Bireyin iş yaptığı yerde kendisine verilen değer seviyesi ve iş yerinde yaptığı faaliyetleri destekleyici bir ortamın olması yapılan iş açısından ve işi yapan açısından önem taşımaktadır. Bireyler, çalıştıkları iş yerinde lider konumunda olan yöneticilerinin çalışanların sağlığı ve refahı ile ne kadar alakadar oldukları ve çalışanların çalışılan örgüt için yaptığı faaliyetlere ne kadar değer verdiği ile ilgili belli düzeyde algılar geliştirmektedirler. Bu algıların gelişmesi için örgüt liderlerinin çalışanları değerlendirme ve yönlendirmeden, onlara işleri ile alakalı ihtiyaç duyulan desteği vermekten geçmektedir (Eisenberger vd., 2002). Dolayısıyla çalışanlara liderler tarafından verilen destek, çalışanları ve örgüte kattıkları değerleri değerlendirmek ve çalışanların rahat edebilmelerine yönelik liderlerin ilgilerini içermektedir (Eisenberger vd., 2002). Aynı şekilde çalışanlarla ilgilenmek, onları cesaretlendirmek ve onlara yaptıkları faaliyetlerle ilgili destek olmak lider desteğiyle ilgilidir (Babin ve Boles, 1996). Lider desteğinin çalışanların davranışlarına ve tutumlarına dikkate değer katkıları bulunduğu gibi çalışanların örgüte yönelik pozitif yönlü algılarının gelişmesini desteklemektedir (DeConinck ve Johnson, 2009).

Lider desteği, çalışanların görev yaptıkları yerlere karşı tutumlarında da etkili olmaktadır. Bu etki işyerine karşı tutumla alakalı olduğu kadar farklı değişkenlerle de alakalıdır. Örneğin, liderler tarafından çalışanlara fazla iş yükü yüklenmesi, çalışanın sosyal hayat içerisinde, sosyal gruplara katılımlarını olumsuz etkilemektedir. Aynı zamanda aile ile ilgilenme düzeylerinde var olan katılımların düşük düzeyde olması, sorunlarda artışlar oluşturabilmektedir. İş sürecine yönelik tanımlamaların geliştirilmesinde, liderlerin sayılan bu unsurların tümünü göz önünde bulundurması gerekmektedir (Çarıkçı ve Çelikkol, 2009).

Gelişim kültüründe örgütün büyümesi ve bu çerçevede yeni kaynakların kazanılması sürecinde çalışanları cesaretlendiren esnek bir örgüt kültürüdür. Denison ve Spreitzer (1991) örgütler açısından gelişim kültürü özellikleri taşıyan liderlerin girişimci ve idealist yönelimli, risk alabilen, şeffaf, gelecekle ilgili vizyon geliştirebilme özellikleri taşıdıklarını, ek ve dış kaynakların elde edilmesine yoğunlaştıklarını ifade etmişlerdir.

Gelişim kültürü gelişme, dış çevre ve esneklik konularına yoğunlaşmakta (Deshpande ve Webster, 1989) ve bu yoğunlaşma büyüme, kaynakların elde edilmesi, yaratıcılık ve dış çevreye uyum olarak sıralanmaktadır (Denison ve Spreitzer, 1991; Deshpande ve Webster, 1989; Şkerlavaj vd., 2010; Quinn, 1988). Örgütler açısından ifade edilen bu yoğunlaşma okullar için dış çevre olarak okulun bulunduğu çevre, öğrencilerin geldiği bölgenin sosyo-ekonomik durumu

gösterilebilir. Gelişim kültürünün esneklik ayağı için ise öğretmenin, öğrencinin, okul yönetiminin ve velinin Dünya genelinde Mart 2020'den beri yaşanan pandemi sürecinde Covid-19) öğretim programlarının tam olarak uygulanamamasından kaynaklı alternatif çözümlerin bulunarak öğretim programlarındaki kazanımların uzaktan eğitim yolu ile kazandırılmasındaki rol ve sorumluluklarındaki değişimler örnek olarak gösterilebilir.

Gelişim kültüründe teşvik etme, büyüme, çeşitlilik ve yaratıcılık önemli motivasyon kaynaklarıdır. Gelişim kültüründe etkinlik kriterleri büyüme, yeni pazarların geliştirilmesi ve yeni kaynakların oluşturulmasını kapsamaktadır (Deshpande ve Webster, 1989). Örgütler bağlamında gelişim kültürünün etkinlik ölçütleri büyüme temelinde okullar ve araştırmanın amaçları doğrultusunda liseler için değerlendirildiğinde daha nitelikli öğrencilerin okulu tercih etmesi, eğitim kalitesinin yükseltilerek daha fazla öğretmen tarafından il içi ve il dışı atamalarda tercih edilebilmesi örnek olarak gösterilebilir. Bunların olabilmesinde okul liderlerinin önemli bir aktör olarak öne çıkabileceği söylenebilir.

Gelişim kültürü örgüt kültürü altında değerlendirilmektedir. Recepoğlu (2014) örgüt kültürü ve liderlik arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin var olduğunu, okul kültürünün oluşturulması, geliştirilmesi ve sürdürülmesinde okul yöneticisinin liderlik özelliklerini ve rollerinin ön plana çıktığı vurgulanmaktadır. Okullardaki çalışanların örgütsel bağlılık, moral, motivasyon, iş doyum düzeyleri ve okulların başarıya ulaşabilmeleri açısından güçlü ve olumlu bir okul kültürü gerekmektedir. Bu noktada okul yöneticilerinin liderlik özellikleri gösterebilmeleri güçlü ve olumlu bir okul kültürü için önem taşımaktadır.

Liderler, örgütlerin iç ve dış çevresindeki pek çok etkenle olan ilişkilerde belirleyici bir rol üstlenmektedirler. Liderler verdikleri kararlar ve davranışlarıyla örgütlerindeki bütün faaliyetler ve bireyler üzerinde etkili olabilmektedir. Bu etki, liderlerin örgütün çıktılarında temel belirleyici rolde buldukları şeklinde ifade edilmektedir. Liderler birçok faktör üzerinde dolaylı ve doğrudan etkileriyle işletme başarımında etkili bir rol almaktadırlar (Çelik ve Turunç, 2010). Bu bağlamda değerlendirildiğinde çalışanlarda olumlu yönde bir iş tutumu yaratabilmek çalışanların gereksinimlerine önem veren ve iş ortamında çalışanlara destek sağlayan yöneticiler ve liderlere ihtiyacı doğmaktadır (Ackfeldt ve Coote, 2005). İfade edilen bilgiler doğrultusunda çalışanların pozitif iş tutumları gelişim kültürü olarak değerlendirilmiş ve bu değerlendirme sonucunda çalışanların tutumları ile lider desteği arasında bir ilişkinin varlığı düşünülmüştür.

Liderlerin çalıştıkları yerlerde etrafındaki bireylere ve çalışılan iş yerine etkileri yapılan çalışma ile okul bağlamında değerlendirilmiştir. Okullarda lider olarak görülen okul müdürlerinin okul kültürüne ve öğretmenlerin davranışları üzerinde etkileri olduğu bilinen bir gerçektir. Bu gerçeklik okul liderlerinin öğretmenlere desteklerinin okul içerisindeki gelişim kültürü ile ilişkili olabileceği yapılan çalışma ile kanıtlanmaya çalışılmıştır.

Gelişim kültürü, çalışanların yapmış olduğu işlerle doğrudan ilgili olan değer ve tutumları içermekle beraber, bu değer ve tutumları kuvvetlendirmektedir. Değer ve tutumlar, çalışanlar tarafından içselleştirilerek örgüt kültürüne göre gelişim kültürüne daha çok yönelmeye yardımcı olmaktadır (Lok vd., 2005). Örgüt içerisinde ön planda gelişim kültürü varsa bu örgütlerde liderler; girişimci olan, idealist, vizyon sahibi olan ve risk alabilen kişilerle çalışmanın daha yararlı olabileceği görüşüne sahiptirler (Denison ve Spreitzer, 1991). Liderlerin bunu sağlayabilmek için çalışanlara iş yaşamında çalışanlara destek olmaları gerekmektedir. Çünkü iş yaşamları, bireylerin yaşamlarının çok önemli bir parçasını oluşturmakta (Yiğit, Dilmaç ve Deniz, 2011) ve

bu sebeple çalışanların hayatlarının bu çok önemli bölümüne ait algılarının, çalıştıkları örgütlerin yanında kendileri için de sonuçlarının olması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; lise öğretmenlerinin lider desteği ve gelişim kültürü algıları arasında bir ilişki bulunup bulunmadığının belirlenmesidir. Bu amaçla lise öğretmenlerinin lider desteği ve gelişim kültürü algı düzeylerinin belirlenmesi, mesleki kıdemi, öğrenim durumu, okulun bulunduğu yerleşim yeri, görev yapılan okulun türü ve görev yapılan lise türü değişkenleri açısından lider desteği ve gelişim kültürü algıları arasında anlamlı bir farklılık olup/olmadığının saptanması amaçlanmaktadır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir:

H1. Lise öğretmenlerinin lider desteği algıları yüksek düzeydedir.

H2. Lise öğretmenlerinin gelişim kültürü algıları yüksek düzeydedir.

H3. Lise öğretmenlerinin lider desteği algıları mesleki kıdem, öğrenim durumu, okulun bulunduğu yerleşim yeri, görev yapılan okulun türü ve görev yapılan lise türü değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermektedir.

H3. Lise öğretmenlerinin gelişim kültürü algıları mesleki kıdem, öğrenim durumu, okulun bulunduğu yerleşim yeri, görev yapılan okulun türü ve görev yapılan lise türü değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermektedir.

H5. Lise öğretmenlerinin lider desteği algıları ile gelişim kültürü algıları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H6. Lise öğretmenlerinin lider desteği algıları gelişim kültürü algılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yapılan araştırma nicel araştırma türünün ilişkisel tarama modelinde planlanmış ve yürütülmüştür. İlişkisel tarama modelindeki araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla hizmet etmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020; Creswell, 2012) İlişkisel tarama modelinde, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi yani değişkenlerin birbirini etkileyip etkilemediğini belirlemek için kullanılmasının yanı sıra değişkenler arasındaki sonuçları tahmin etme fırsatı vermektedir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2011; Tekbıyık, 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Malatya ili ve ilçelerinde kamu ve özel liselerde görev yapan 3907 lise öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada oranlı küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini belirlemek için ilk olarak 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Malatya ili ve ilçelerinde bulunan kamu ve özel liseler bir küme olarak kabul edilmiştir (Karasar, 2020). Daha sonra Malatya il ve ilçelerindeki tüm liselerin bir listesi çıkartılmıştır. Bu liseler bağlı oldukları Genel Müdürlüğe göre çalışma evreni içerisindeki oranları belirlenmiştir. Bu oranlar korunarak örnekleme listelerinden yansızlık kuralına göre yeterli sayıda lise örneklem içine alınmıştır. Örneklem alınan liselerdeki tüm öğretmenler üzerinde veri toplama araçları ile gerekli ölçümler yapılmıştır. Alınan sonuçlar, Malatya İli'ndeki

tüm lise öğretmenlerine genellenmiştir. Oranlı Küme Örneklemi ile belirlenen 1181 lise öğretmeni araştırmının örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem büyüklüğünü belirlemek için Yazıcıoğlu ve Erdoğan'ın (2004) örneklem büyüklükleri tablosuna göre, sosyal bilimler alanındaki araştırmalarda kabul gören 0.05 örneklem hatası (%95 güven oranı) ile 5.000 kişilik bir evren için 357, 5.000 kişilik bir evren için örneklem büyüklüğü 356 kişi (Anderson, 1990; akt. Balcı, 2018), 4.000 kişilik bir evren için 351 kişi (Çingir, 1994; akt. Büyüköztürk vd., 2020) şeklindedir. 3.907 öğretmenden oluşan bu araştırmının evreni için 1181 öğretmen örnekleme alınmıştır. Bu sayı yukarıda belirtilen kaynaklar ve alanyazına göre belirlenen sayıdan oldukça fazladır. Bu nedenle araştırmada ulaşılan 1181 öğretmenin örnekleme büyüklüğü bakımından yeterli olduğu kabul edilmiştir.

Araştırmının örneklemini oluşturan 1181 lise öğretmenin demografik özelliklerine göre dağılımı incelendiğinde, % 21.9'unun 1-5 yıl (n= 259), %32.5'inin 6-10 yıl (n= 384), %23.7'sinin 11-15 yıl (n= 280), % 13.2'sinin 16-20 yıl (n= 156) ve %8.6'sının 21 yıl ve üzeri (n= 102) mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Bu duruma göre araştırmının örneklemini oluşturan lise öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun 15 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Genç olarak nitelendirilebilecek bir öğretmen grubunun liselerde görev yapmasının MEB tarafından son 15 yıl içerisinde yapılan atama sayılarının fazlalığından ve özellikle özel liselerde görev yapan öğretmenlerin genç olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmının örneklemini oluşturan 1181 lise öğretmenin öğrenim durumuna göre dağılımı incelendiğinde, % 82'sinin lisans (n= 969), %18'inin ise lisansüstü eğitim mezunu (n= 212) olduğu görülmektedir. MEB tarafından yayınlanan 2019 Yılı İdare Faaliyet Raporu'na (2020) göre MEB bünyesinde görev yapan 1.027.885 öğretmenin öğrenim durumuna ilişkin istatistikî veriler incelendiğinde öğretmenlerin % 81.94'ünün lisans (n=842.200), % 9.75'inin ise lisansüstü eğitim (n= 100.261) mezunu olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre araştırma örneklemini oluşturan liselerde görev yapan öğretmenlerin lisans mezunu olan öğretmenlerin Türkiye ortalaması ile benzerlik gösterirken, lisansüstü mezun sayısının da Türkiye ortalamasının üzerinde olduğu söylenebilir. Bu durumun oluşmasında araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin görev yaptığı Malatya ilinde uzun yıllar üniversitenin bulunuyor olması ve son yıllarda lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin yönetici atamalarında ek puan almasının önünün açılması bu artışın oluşmasına kaynaklık ettiği söylenebilir.

Araştırmının örneklemini oluşturan lise öğretmenlerinin okulun bulunduğu yerleşim yerine göre dağılımları incelendiğinde % 60.3'ünün il merkezinde (n= 712), % 25.5'inin ilçe merkezinde (n= 301), % 14.2'sinin ise il/ilçe merkezi dışındaki yerleşim yerlerindeki liselerde (n= 168) görev yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun il merkezinde bulunan liselerde görev yaptığı görülmektedir. Bu durumun oluşmasında il merkezlerindeki nüfus oranının ve lise oranının ilçe ve merkez dışındaki yerleşim yerlerine göre fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca bu durumun oluşmasında özel liselerin çoğunluğunun il merkezlerinde olmasından da kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmının örneklemini oluşturan 1181 lise öğretmenin görev yaptığı okulun türüne göre dağılımı incelendiğinde % 80.5'inin devlet (n= 951), %19.5'inin ise özel liselerde (n= 230) görev yaptığı görülmektedir. Araştırmaya katılan devlet okulunda görev yapan lise öğretmenlerinin fazlalığı dikkat çekmektedir. Bu durumun oluşmasında özel lise sayısının devlet lise sayısına göre az olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırmanın amaçları doğrultusunda Lider Desteği ve Gelişim Kültürü ölçeklerinin uygulanması için ölçek sahiplerinden gerekli izinler alınmıştır. Ölçek sahiplerinden izin alınmasından sonra Fırat Üniversitesi Etik Kurulu'na başvuru yapılarak Etik Kurul İzni alınmıştır. Devamında ise araştırmanın yapılacağı Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile gerekli resmi yazışmalar yapılarak uygulama için izin alma süreci tamamlanmıştır.

Gerekli bütün izinler alındıktan sonra Malatya ilindeki devlet ve özel liselere yansızlık kuralına uygun olarak 1500 veri toplama aracı dağıtılmıştır. Araştırmaya katılımın gönüllülük esasına göre olduğu veri toplama sürecinde öğretmenlere ifade edilmiştir. Birinci gün araştırmacı tarafından dağıtılan veri toplama araçları ikinci gün tekrar araştırmacı tarafından katılımcı lise öğretmenlerinin okullarına gidilerek veri toplama araçlarını dolduran öğretmenlerden elden teslim alınmıştır. Dağıtılan veri toplama araçlarından 1205'i yani % 78.73'ü geri dönmüştür. Geri dönen veri toplama araçlarından 24'ü eksik, özensiz, mozaik doldurma, veri toplama araçları üzerinde desenleme yapma, üç veri toplama aracında yer alan maddelere aynı cevapların verilmesi, hangi maddeyi işaretlediği net olarak belli olmaması gibi sebeplerinden ötürü araştırma için kullanılmaya değer bulunmamıştır. Geriye kalan 1181 veri toplama aracı, araştırmanın verileri olarak kabul edilmiş ve veri analizi için ilgili analiz programına aktarılmıştır. Araştırma verilerinin toplanması toplam 3 aylık bir sürede tamamlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada "Lider Desteği Ölçeği" ve "Gelişim Kültürü Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

Lider Desteği Ölçeği

Netemeyer ve arkadaşları (1997) tarafından geliştirilen Lider Desteği Ölçeği tek boyutta 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipindedir (1=Kesinlikle katılmıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum). Bu çalışmada Ackfeldt ve Coote (2005)'in çalışmasında kullanılan ölçeğin Demircan (2016) tarafından Türkçe'ye geçerlemesi yapılan şekli kullanılmıştır. Demircan (2016) lider desteği ölçeğinin geçerleme prosedürlerine uygun olarak İngilizce-Türkçe ve Türkçe-İngilizce çevirileri alanında yetkin araştırmacılarla yapmış pilot ve asıl örneklem üzerinde uygulayarak faktör analizlerini yapmıştır. Demircan'ın (2016) çalışmasında ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analizi sonucunda verilerin ölçeğin tek faktörlü yapısına uyum sağladığı belirlenmiştir. Analiz sonucunda 5 maddeli ölçeğin faktör yüklerinin ".74 ile .76" arasında olduğu, ölçeğin KMO analiz sonucu ".90" ve Barlett testi anlamlı ($p=.000$) olarak tespit edilmiştir. Bu analizlerin ardından doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda verilerin ölçeğin tek faktörlü yapısına uyum sağladığı ve faktör yüklerinin ".82 ile .83" arasında olduğu tespit edilmiştir. Ackfeldt ve Coote (2005) ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısını ".89" olarak hesaplarken, Demircan (2016) ".92" olarak hesaplamıştır.

Yapılan araştırma kapsamında lider desteği ölçeği ile toplanan verilerin hesaplanan KMO ve Barlett Küresellik Testi değerleri ve ölçek maddelerinin faktör yük aralığı ve açıklanan varyans bilgilerine ilişkin yapılan analizlere ait bulgular aşağıda Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.*Lider desteği ölçeği faktör analizi verileri*

Ölçek	Faktörler	Madde Sayısı	Faktör Yük Aralığı	Açıklanan Varyans
Lider Desteği	1	5	.427 - .707	61.76
<i>KMO: .857; Bartlett: 2307.914; df: 10; p: .000</i>				

Yapılan faktör analizi neticesinde tek faktörlü lider desteği ölçeğine ait beş maddenin faktör yüklerinin “.427” ile “.707” arasında değiştii belirlenmiştir. Lider desteği ölçeğine ilişkin faktör yük değerlerinin incelendiğinde ölçek maddelerinin faktör yük değerlerinin gerekli olan koşulu (> 0.30) sağladıkları (Kalaycı, 2017) görölmüştür.

Açıklanan toplam varyanslara ait veriler incelendiğinde, ölçek verilerinin toplam varyansın %61.76’sını açıklamakta olduğu görölmüştür. Ölçeğin açıklaması gereken toplam varyans değerinin alanyazında %52 ve üzerinde olması gerektiğini (Henson ve Roberts, 2006) belirten kaynakların yanında açıklanan varyans değerinin tek faktörlü yapılarda en az %30 olması tavsiye eden kaynaklarda mevcuttur (Bayram, 2009; Büyüköztürk, 2020; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016; Karagöz, 2019). Araştırmada kullanılan lider desteği ölçeğinin ulaşılan açıklanan toplam varyans değerini (%61.76), toplam varyans değeri için gereken koşulunun yerine getirildiği şeklinde kabul edilmiştir.

Lider desteği ölçeğinin yapılan çalışma için elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının “.842” olduğu belirlenmiştir. Cronbach’s Alfa değeri “.80-1.00” arası olduğundan dolayı lider desteği ölçeğinin “yüksek derecede güvenilir” olduğu kabul edilmiştir (Kalaycı, 2017).

Gelişim Kültürü Ölçeği

Yapılan çalışmada Tseng ve Lee (2009) tarafından geliştirilip, kullanılan 8 maddeli gelişim kültürü ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada ölçeğin Akkoç, Turunç ve Çalışkan (2012) tarafından Türkçe geçerlemesi yapılan şekli kullanılmıştır Ölçek beşli likert tipindedir.

Yapılan araştırma kapsamında gelişim kültürü ölçeği ile toplanan verilerin hesaplanan KMO ve Barlet Küresellik Testi değerleri ve ölçek maddelerinin faktör yük aralığı ve açıklanan varyans bilgilerine ilişkin yapılan analizlere ait bulgular aşağıda Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.*Gelişim kültürü ölçeği faktör analizi verileri*

Ölçek	Faktörler	Madde Sayısı	Faktör Yük Aralığı	Açıklanan Varyans
Gelişim Kültürü	1	8	.351 - .678	52.62
<i>KMO: .903; Bartlett: 4101.977; df: 28; p: .000</i>				

Yapılan faktör analizi neticesinde tek faktörlü gelişim kültürü ölçeğine ait sekiz maddenin faktör yüklerinin “.351” ile “.678” arasında değiştii belirlenmiştir. Gelişim kültürü ölçeğine ilişkin faktör yük değerlerinin incelendiğinde ölçek maddelerinin faktör yük değerlerinin gerekli olan koşulu (> 0.30) sağladıkları (Kalaycı, 2017) görölmüştür.

Açıklanan toplam varyanslara ait veriler incelendiğinde özdeğeri 1.00’dan büyük 1 boyutun olduğu belirlenmiştir. Gelişim kültürü ölçek verilerinin toplam varyansın %52.62’sini açıklamakta olduğu görölmüştür. Ölçeğin açıklaması gereken toplam varyans değerinin

alanyazında %52 ve üzerinde olması gerektiğini (Henson ve Roberts, 2006) belirten kaynakların yanında açıklanan varyans değerinin tek faktörlü yapılarda en az %30 olması tavsiye eden kaynaklarda mevcuttur (Bayram, 2009; Büyüköztürk, 2020; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016; Karagöz, 2019). Araştırmada kullanılan gelişim kültürü ölçeğinin ulaşılan açıklanan toplam varyans değerinin (%52.62), toplam varyans değeri için gereken koşulunun yerine getirildiği şeklinde kabul edilmiştir.

Gelişim kültürü ölçeğinin yapılan çalışma için elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının “.856” olduğu belirlenmiştir. Cronbach’s Alfa değeri “.80-1.00” arası olduğundan dolayı gelişim kültürü ölçeğinin “yüksek derecede güvenilir” olduğu kabul edilmiştir (Kalaycı, 2017).

Verilerin Analizi

Araştırmada veri analizine başlamadan önce ölçek verilerinin normalliğine bakılmıştır. Bu kapsamda verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır (Gürbüz ve Şahin, 2017). Araştırmada kullanılan ölçeklerin toplam puanlarının basıklık ve çarpıklık katsayısı değerlerinin “-1.5 ile +1.5” arasında olduğu belirlenmiştir. Bu değerlere göre araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerin puanların normal dağılım sergilediği söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Verilerin analizinde, araştırmanın hipotezleri doğrultusunda betimsel istatistiki yöntemlerden aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları ile çıkarımsal istatistiki yöntemlerden “Bağımsız Örneklem t-Testi”, “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)”, “Pearson Korelasyon” ve “Basit Doğrusal Regresyon Analizi” yapılmıştır. Ayrıca araştırmada “Bağımsız Örneklem t-Testi” ve ANOVA sonucunda sonuçta gruplar arasındaki ortalama farkın büyüklüğünün boyutunu belirlemek için Eta kare değerine bakılmıştır. Eta kare değerlerinin raporlamasında Green ve Salkind’in (2016) ve Cohen’in (1988; akt. Pallant, 2017) önerdiği kesme noktaları dikkate alınmıştır. Bu kesme noktaları “.01-.06 arası küçük etki”, “.06-.14 arası orta düzeyde etki”, “.14 ve üstü büyük etki” şeklindedir.

Bulgular

Birinci Hipoteze Ait Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın “Lise öğretmenlerinin lider desteği algıları yüksek düzeydedir.” hipotezi için elde edilen bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Lise öğretmenlerinin lider desteğine ilişkin algı düzeyleri

Maddeler	\bar{x}	SS
1	3.71	1.265
2	3.92	1.212
3	3.97	1.209
4	4.04	1.205
5	4.00	1.264
GENEL	3.92	.963

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan lise öğretmenlerin lider desteğine ilişkin algılarının “Katılıyorum ($\bar{X}=3.92$)” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bunun yanında araştırmada kullanılan lider desteği ölçeğinin “Çalıştığım okulda bizlere yöneticimiz tarafından destek verilmektedir.” olarak ifade edilen birinci maddesinde lise öğretmenlerinin algılarının “Katılıyorum ($\bar{X}=3.71$)”, “Yöneticim işler zorlaştığı durumlarda bile güvenilirdir.” olarak ifade edilen ikinci maddesinde “Katılıyorum ($\bar{X}=3.92$)”, “Yöneticim samimi ve ulaşılabilir.” olarak ifade edilen üçüncü maddesinde “Katılıyorum ($\bar{X}=3.97$)”, “Yöneticim durumuma anlayış gösterir.” olarak ifade edilen dördüncü maddesinde “Katılıyorum ($\bar{X}=4.04$)” ve “Çalıştığım okulda çalışanlar ile yöneticimiz arasında iyi bir iletişim vardır.” olarak ifade edilen beşinci maddesinde “Katılıyorum ($\bar{X}=4.00$)” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu verilere göre araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin lider desteğine ilişkin algılarının “Katılıyorum” düzeyinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır.

İkinci Hipoteze Ait Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın “Lise öğretmenlerinin gelişim kültürü algıları yüksek düzeydedir.” hipotezi için elde edilen bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Lise öğretmenlerinin gelişim kültürüne ilişkin algı düzeyleri

Maddeler	\bar{X}	SS
1	4.17	1.161
2	2.92	1.068
3	4.26	1.029
4	4.33	1.035
5	3.55	1.081
6	4.34	1.085
7	3.96	1.160
8	4.06	1.584
GENEL	3.94	.820

Tablo 4’te öğretmenlerin gelişim kültürüne ilişkin algılarının “Katılıyorum ($\bar{X}=3.94$)” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bunun yanında gelişim kültürü ölçeğinin “Çalıştığım okul verimlilik ve yaratıcılığa ağırlık verir.” olarak ifade edilen birinci maddesinde lise öğretmenlerinin algılarının “Katılıyorum ($\bar{X}=4.17$)”, “Çalıştığım okul AR-GE ve yeni ürüne ağırlık verir.” olarak ifade edilen ikinci maddesinde “Kararsızım ($\bar{X}=2.92$)”, “Çalıştığım okul zorlu ve fırsatlarla dolu işler almakta esnekler.” olarak ifade edilen üçüncü maddesinde “Tamamen Katılıyorum ($\bar{X}=4.26$)”, “Çalıştığım okul reformcu ve risk alan yöneticiye önem verir.” olarak ifade edilen dördüncü maddesinde “Tamamen Katılıyorum ($\bar{X}=4.33$)”, “Çalıştığım okul tamamen özgün olan yönetici sitiline önem verir.” olarak ifade edilen beşinci maddesinde “Katılıyorum ($\bar{X}=3.55$)”, “Çalıştığım okul karar almada yaratıcı fikirleri benimsemektedir.” olarak ifade edilen altıncı maddesinde “Tamamen Katılıyorum ($\bar{X}=4.34$)”, “Çalıştığım okul yeni değişimler için cesareti

olan çalışanlara ağırlık verir.” olarak ifade edilen yedinci maddesinde “Katılıyorum ($\bar{X} = 3.96$)” ve “Çalıştığım okul sürekli yenilik ve denemeler yapan çalışanlar üzerine odaklanır.” olarak ifade edilen sekizinci maddesinde “Katılıyorum ($\bar{X} = 4.06$)” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Üçüncü Hipoteze Ait Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın “Lise öğretmenlerinin lider desteği algıları mesleki kıdem, öğrenim durumu, okulun bulunduğu yerleşim yeri, okulun türü ve görev yapılan lise türü değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermektedir” hipotezi için elde edilen bulgular Tablo 5 ve 6’da gösterilmiştir.

Tablo 5.

Lise öğretmenlerinin lider desteği algılarının öğrenim durumu ve görev yapılan okulun türü değişkenlerine göre analizi

Ölçek	Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	ss	t	p	η^2	
Lider Desteği Ölçeği	Lisans	969	3.98	.937	4.383	.00*	.33	
	Lisansüstü	212	3.65	1.031				
	Okul Türü	Devlet	951	4.07	.947	12.563	.00*	.95
		Özel	230	3.32	.776			

* p < .05

Tablo 5’te öğrenim durumu ve görev yapılan okul türü değişkenlerine göre araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin lider desteği algılarının anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir (p < .05). Anlamlı düzeyde belirlenen farklılık, öğrenim durumuna göre lisans mezunu öğretmenlerin lider desteği algısının lisansüstü mezunu öğretmenlere göre yüksek olmasından dolayı lisans mezunu öğretmenler lehine şeklinde değerlendirmiştir. Görev yapılan okul türüne göre ise devlet liselerinde görev yapan öğretmenlerin lider desteği algısının özel liselerde görev yapan öğretmenlere göre yüksek olmasından dolayı devlet liselerinde görev yapan öğretmenler lehine olduğu şeklinde değerlendirilmiştir.

Elde edilen bu bulguya göre lise öğretmenlerinin lider desteği algılarının öğrenim durumu ve görev yapılan okul türü değişkenlerine açısından birbirine benzemediği söylenebilir. Bu bulgulara göre lise öğretmenlerinin lider desteği algıları üzerinde öğrenim durumu ve görev yapılan okul türü değişkenlerinin etkili olduğu söylenebilir. Öğrenim durumu ve görev yapılan okul türü değişkeninin lider desteği üzerinde hangi düzeyde etki ettiğini tespit etmek için etki büyüklüğü değeri hesaplanmış ve bu değerler “.14 üstü” olması nedeni ile öğrenim durumu ve görev yapılan okul türünün lise öğretmenlerinin lider desteği algısı üzerinde “büyük” etkiye sahip olduğu kabul edilmiştir.

Tablo 6.

Lise öğretmenlerinin lider desteği algılarının mesleki kıdem, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve görev yapılan lise türü değişkenlerine göre analizi

Ölçek	Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ort.	F	p	η^2
	1. 1-5	259	3.91	.976	Gruplar Arası	25.485	6.371	7.004	.00*	.0
	2. 6-10	384	3.84	.973	Grup İçi	1069.731	.910		5>1	2
	3. 11-15	280	3.98	.967	Toplam	1095.216			5>3	
	4. 16-20	156	3.77	.985					5>4	
	5. 21 yıl üzeri	102	4.34	.697						
	Toplam	1181	3.92	.963						
Yerleşim Yeri										
Lider Desteği Ölçeği	1. İl Merkez	712	4.12	.946	Gruplar Arası	175.819	87.909	112.636	.00*	.1
	2. İlçe Merkez	301	3.27	.810	Grup İçi	919.397	.780		1>2	6
	3. Diğer	168	4.26	.717	Toplam	1095.216			3>2	
	Toplam	1181	3.92	.963						
Lise Türü										
	1	323	3.90	1.003	Gruplar Arası	16.313	4.078	4.445	.00*	.0
	2	341	4.09	.965	Grup İçi	1078.904	.917		2>3	1
	3	379	3.82	.932	Toplam	1095.216				
	4	64	3.73	1.025						
	5	74	3.90	.764						
	Toplam	1181	3.92	.963						

1. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 2. İmam Hatip Lisesi/Anadolu İmam Hatip Lisesi, 3. Anadolu Lisesi/Çok Programlı Anadolu Lisesi, 4. Fen Lisesi, 5. Diğer (Sosyal Bilimler, Spor, Güzel Sanatlar Lisesi...); * p < .05

Tablo 6'da mesleki kıdem, yerleşim yeri ve görev yapılan lise türü değişkenlerine göre araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin lider desteği algılarının anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir (p < .05). Mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde belirlenen farklılık mesleki kıdemi "1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri", "6-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri", "11-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri", "16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri" olan lise öğretmenleri arasında; okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre belirlenen anlamlı farklılık "il merkezindeki liselerde görev yapan öğretmenleri ile ilçe merkezindeki liselerde görev yapan öğretmenler" arasında ve "ilçe merkezindeki liselerde görev yapan öğretmenler ile il ve ilçe merkezi dışında bulunan liselerde görev yapan öğretmenler"

arasında; görev yapılan lise türüne göre belirlenen anlamlı farklılık “İmam Hatip ve Anadolu İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenleri ile Anadolu ve Çok Programlı Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenler” arasında olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen bu bulguya göre lise öğretmenlerinin lider desteği algılarının mesleki kıdem, yerleşim yeri ve görev yapılan lise türü değişkenleri açısından birbirine benzemediği söylenebilir. Bu bulgulara göre lise öğretmenlerinin lider desteği algıları üzerinde mesleki kıdem, yerleşim yeri ve görev yapılan lise türü değişkenlerinin etkili olduğu söylenebilir. Yerleşim yeri değişkeninin lider desteği üzerinde hangi düzeyde etki ettiğini tespit etmek için etki büyüklüğü değeri hesaplanmış ve bu değer “.14 üstü” olması nedeni ile yerleşim yerinin lise öğretmenlerinin lider desteği algısı üzerinde “büyük” etkiye sahip olduğu kabul edilmiştir. Mesleki kıdem ve lise türü değişkenlerinin lider desteği üzerinde hangi düzeyde etki ettiğini tespit etmek için etki büyüklüğü değeri hesaplanmış ve bu değer “.06’dan küçük” olması nedeni ile mesleki kıdem ve lise türünün lise öğretmenlerinin lider desteği algısı üzerinde “küçük” etkiye sahip olduğu kabul edilmiştir.

Dördüncü Hipoteze Ait Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın “Lise öğretmenlerinin gelişim kültürü algıları mesleki kıdem, öğrenim durumu, okulun bulunduğu yerleşim yeri, görev yapılan okulun türü ve görev yapılan lise türü değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermektedir” hipotezi için elde edilen bulgular Tablo 7 ve 8’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Lise öğretmenlerinin gelişim kültürü algılarının öğrenim durumu ve görev yapılan okulun türü değişkenlerine göre analizi

Ölçek	Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	ss	t	p	η^2
Gelişim Kültürü Ölçeği	Lisans	969	4.01	.728	5.000	.00*	.37
	Lisansüstü	212	3.62	1.094			
Okul Türü	Devlet	951	4.12	.715	16.084	.00*	.17
	Özel	230	3.20	.801			

* p < .05

Tablo 7’de öğrenim durumu ve görev yapılan okul türü değişkenlerine göre araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin gelişim kültürü algılarının anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir (p < .05). Anlamlı düzeyde belirlenen farklılık, öğrenim durumuna göre lisans mezunu öğretmenlerin gelişim kültürü algısının lisansüstü mezunu öğretmenlere göre yüksek olmasından dolayı lisans mezunu öğretmenler lehine şeklinde değerlendirmiştir. Görev yapılan okul türüne göre ise devlet liselerinde görev yapan öğretmenlerin gelişim kültürü algısının özel liselerde görev yapan öğretmenlere göre yüksek olmasından dolayı devlet liselerinde görev yapan öğretmenler lehine olduğu şeklinde değerlendirilmiştir.

Elde edilen bu bulguya göre lise öğretmenlerinin gelişim kültürü algılarının öğrenim durumu ve görev yapılan okul türü değişkenlerine açısından birbirine benzemediği söylenebilir. Bu bulgulara göre lise öğretmenlerinin gelişim kültürü algıları üzerinde öğrenim durumu ve görev yapılan okul türü değişkenlerinin etkili olduğu söylenebilir. Öğrenim durumu ve görev yapılan okul türü değişkeninin gelişim kültürü üzerinde hangi düzeyde etki ettiğini tespit etmek için etki büyüklüğü değeri hesaplanmış ve bu değerler “.14 üstü” olması nedeni ile öğrenim durumu ve

görev yapılan okul türünün lise öğretmenlerinin gelişim kültürü algısı üzerinde “büyük” etkiye sahip olduğu kabul edilmiştir.

Tablo 8.

Lise öğretmenlerinin gelişim kültürü algılarının mesleki kıdem, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve görev yapılan lise türü değişkenlerine göre analizi

Ölçek	Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ort.	F	p	η^2				
Gelişim Kültürü Ölçeği	1. 1-5	259	3.93	.797	Gruplar Arası	18.656	4.664	7.078	.00*	.02				
	2. 6-10	384	3.84	.882	Grup İçi	774.938	.659							
	3. 11-15	280	4.06	.785	Toplam	793.594								
	4. 16-20	156	3.81	.861										
	5. 21 yıl üzeri	102	4.22	.498										
	Toplam	1181	3.94	.820										
Yerleşim Yeri														
Gelişim Kültürü Ölçeği	1. İl Merkez	712	4.22	.642	Gruplar Arası	230.518	115.259	241.131	.00*	.29				
	2. İlçe Merkez	301	3.19	.813	Grup İçi	563.076	.478							
	3. Diğer	168	4.12	.652	Toplam	793.594								
	Toplam	1181	3.94	.820										
	Lise Türü													
	Gelişim Kültürü Ölçeği	1	323	3.96	.950	Gruplar Arası	14.707				3.677	5.551	.00*	.01
2		341	4.09	.572	Grup İçi	778.887	.662							
3		379	3.84	.873	Toplam	793.594								
4		64	3.72	.853										
5		74	3.93	.758										
Toplam		1181	3.94	.820										

1. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 2. İmam Hatip Lisesi/Anadolu İmam Hatip Lisesi, 3. Anadolu Lisesi/Çok Programlı Anadolu Lisesi, 4. Fen Lisesi, 5. Diğer (Sosyal Bilimler, Spor, Güzel Sanatlar Lisesi...); * p <.05

Tablo 8’de mesleki kıdem, yerleşim yeri ve görev yapılan lise türü değişkenlerine göre araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin gelişim kültürü algılarının anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir (p <.05). Mesleki kıdeme göre belirlenen anlamlı farklılık mesleki kıdemi “11-15 yıl ile 6-10 yıl”, “6-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri”, “11-15 yıl ile 16-20 yıl”, “16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri” olan

lise öğretmenleri arasında; okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre belirlenen anlamlı farklılık “İl merkezindeki liselerde görev yapan öğretmenleri ile ilçe merkezindeki liselerde görev yapan öğretmenler” arasında ve “İlçe merkezindeki liselerde görev yapan öğretmenler ile il ve ilçe merkezi dışında bulunan liselerde görev yapan öğretmenler” arasında; görev yapılan lise türüne göre belirlenen anlamlı farklılık “İmam Hatip ve Anadolu İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenleri ile Fen Liselerinde görev yapan öğretmenler” ile “İmam Hatip ve Anadolu İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenleri ile Anadolu ve Çok Programlı Anadolu Liselerinde” görev yapan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir.

Yukarıda ifade edilen bulgulara göre lise öğretmenlerinin gelişim kültürü algılarının mesleki kıdem, yerleşim yeri ve görev yapılan lise türü değişkenleri açısından birbirine benzemediği söylenebilir. Bu bulgulara göre lise öğretmenlerinin gelişim kültürü algıları üzerinde mesleki kıdem, yerleşim yeri ve görev yapılan lise türü değişkenlerinin etkili olduğu söylenebilir. Yerleşim yeri değişkeninin gelişim kültürü üzerinde hangi düzeyde etki ettiğini tespit etmek için etki büyüklüğü değeri hesaplanmış ve bu değer “.14 üstü” olması nedeni ile yerleşim yerinin lise öğretmenlerinin gelişim kültürü algısı üzerinde “büyük” etkiye sahip olduğu kabul edilmiştir. Mesleki kıdem ve lise türü değişkenlerinin gelişim kültürü üzerinde hangi düzeyde etki ettiğini tespit etmek için etki büyüklüğü değeri hesaplanmış ve bu değer “.06’dan küçük” olması nedeni ile mesleki kıdem ve lise türünün lise öğretmenlerinin gelişim kültürü algısı üzerinde “küçük” etkiye sahip olduğu kabul edilmiştir.

Beşinci Hipoteze Ait Bulgu ve Yorumlar

“Lise öğretmenlerinin lider desteği algıları ile gelişim kültürü algıları arasında anlamlı bir ilişki vardır.” hipotezi için elde edilen bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Lider desteği ile gelişim kültürü arasındaki ilişkiye ait korelasyon analizi

		Gelişim Kültürü
Lider Desteği	r	.583**
	p	.000

*<.05; **<.01

Tablo 9’da lise öğretmenlerinin lider desteği ile gelişim kültürü algıları arasındaki korelasyona ilişkin veriler incelendiğinde, lise öğretmenlerinin lider desteği algıları ile gelişim kültürü algıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=.583$; $p=.000$ **); $p<.01$) bulunmaktadır. Elde edilen bu bulguya göre lise öğretmenlerinin lider desteği arttıkça gelişim kültürü algıları da artmakta olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Altıncı Hipoteze Ait Bulgu ve Yorumlar

“Lise öğretmenlerinin lider desteği algıları gelişim kültürü algılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.” hipotezi için elde edilen bulgular Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10.*Lider desteğinin gelişim kültürü algısını yordamasına ait regresyon analizi*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Gelişim Kültürü	Sabit	1.999	24.548	.00	607.442	.00*	.340
	Lider Desteği	.496	24.646	.00			

* p < .05

Tablo 10'daki regresyon analizi verileri incelendiğinde lise öğretmenlerinin lider desteği algılarının, gelişim kültürü algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu anlaşılmaktadır (F= 607.442; p = .00; p < .05). Regresyon analizine göre lider desteğinin gelişim kültürü algısını pozitif yönde orta düzeyde etkilediği ve algılanan lider desteği düzeyinin gelişim kültürü algısı üzerindeki varyansı %34 oranında açıkladığı (R²=.340) bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanında lise öğretmenlerinin algıladıkları lider desteği düzeyinin gelişim kültürü algı düzeyini arttırmakta olduğu da belirlenmiştir (β = .496). Elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmamızın "Lise öğretmenlerinin lider desteği algıları gelişim kültürü algılarının anlamlı bir yordayıcısıdır" şeklindeki hipotezinin kabul edildiği söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada lise öğretmenlerinin lider desteği algılarının yüksek olduğu saptanmıştır. Alanyazında; algılanan lider desteği yönetici desteği olarak ifade edilmektedir. Yönetici desteği; "yöneticilerin, çalışanlarının örgüte yaptıkları katkılara değer vermesi ve onları önemsemesi düzeylerine dair çalışanların inançları" (Pohl ve Galletta, 2016), "yöneticilerin çalışanlarına destek olması, onlara ilgi göstermesi, onları amaçları başarmaları doğrultusunda cesaretlendirerek motive etmeleridir" (Babin ve Boles, 1996), "yönetici ile çalışan arasındaki olumlu iş ilişkisi" Bhanthumnavin (2003) olarak açıklanmaktadır. Çünkü destekleyici yöneticiler, çalışanlarının ihtiyaçlarını karşılayarak onları daha iyi çalışmalarını doğrultusunda teşvik ederler. Yoon ve Lim (1999), yönetici desteğini; "çalışanların bir üst amirleri tarafından gördükleri destek" şeklinde değerlendirmektedir (Yoon ve Lim, 1999). Bu bağlamda yapılan araştırma ile elde edilen lider desteği düzeyi öğretmenlerin okul müdürleri tarafından yönetsel ve öğretmen arkadaşları tarafından örgütsel olarak desteklendiklerinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin lider desteğine ilişkin olarak okul içerisinde işler zorlaştığı durumlarda bile yöneticilerin güvenilir olduğuna ilişkin algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum tam tersi şekilde gerçekleşmiş olsaydı yani yöneticiler güvenilir olmasaydı, okul paydaşları için çeşitli sıkıntılar ortaya çıkabilirdi. Bu konuda Erdem (2008), okul içerisinde güven temelli sorunların yöneticilerin "adil bir yönetim sergilememeleri, olumsuz tavır ve davranışlar göstermeleri, öğretmenleri öğrenciler karşısında yalnız bırakması ve tutarsız davranması, disiplin eksikliği, idari boşlukların olması, başarıyı ödüllendirmemesi, öğretmenler ile olumsuz ilişkiler içerisinde olmasından kaynaklanabileceğini belirtmiştir.

Ertürk, Keskinçilç Kara, Zafer Güneş (2016), Özdemir (2010) ve Özdemir Demirel (2012) yaptıkları çalışmalarda yapılan araştırmaya benzer şekilde öğretmenlerin lider (yönetici) desteği algılarının yüksek düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Eisenberger ve arkadaşları (1997) yüksek örgütsel destek algısının, çalışanları etkili ve verimli olmaya yönelttiğini belirtmişlerdir. İfade edilen çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin çalışanları destekleyici bir

tutum içerisinde olmasının; öğretmenlerin yöneticilere bu davranışının karşılığını verme yükümlülüğünü hissettirebilir. Bu durumda gerek okul ortamında araştırmanın sonuçlarında olduğu gibi lider desteği algısının yükselmesi öğretmenlerin gelişim kültürü algısını yükseltme olduğu sonucu ile desteklenmektedir.

Yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin lider desteği algılarının yüksek çıktığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin yüksek çıkan lider desteğinin öğretmenlerin birçok faaliyetlerinin desteklediği şeklinde yorumlanabilir. Nitekim algılanan lider (yönetici) desteği, yeni kabiliyetlerin gelişimi noktasında işgörenlere olanak verme, işgörenlerin kariyer bağlamında amaçladıklarına ulaşmaları konusunda süre ayırma ve kariyerlerine ilişkin almaları gereken eğitimlere katkı sunma gibi davranışları desteklemektedir (Çakmak-Otluoğlu, 2012). Bunun yanı sıra yapılan iş ile alakalı problemlerin çözüme kavuşturulmasında, özel yaşam ve iş yaşamının dengede tutulması ile ilgili olarak destekleri de içermektedir (Turgut, 2011). Belirtilen bu desteklerin liderler tarafından verilmesi, çalışma sürecinde çalışanların gereksinimlerini temin edecek, çalışılabilir bir iş ortamı ortaya çıkaracak ve neticede çalışanların çalıştıkları yere ilişkin olarak pozitif bir tutum geliştirmelerine, örgütsel yönden performansı artıracak davranışlar göstermesine sebep olacaktır. Bu durum çalışanlar ile üyesi oldukları örgüt arasındaki ilişkiyi de kuvvetlendirecektir (Lambert ve Hogan, 2009).

Çalışanlar açısından lider desteği, örgütsel değişkenlerle ilişkisinden dolayı önem kazanmış, örgütsel desteğin öncüllerindedir. Çünkü çalışanlar üyesi oldukları örgütlerden destek aldığını anladıklarında veya örgütten gelen desteği algıladıklarında, paralel olarak örgütün yöneticilerinden de destek aldığını düşünürler (Rhoades ve Eisenberger, 2002). Çalışanların algıladıkları destek türleri arasında yönetici desteğini daha fazla algıladıkları veya kendilerine daha fazla etki ettiği söylenebilir (Özkuk, 2017). Bu bağlamda araştırmada öğretmenlerin lider desteği algısının yüksek olması sonucu, alanyazındaki bilgilerle örtüşmekte olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Araştırmada “Lise öğretmenlerinin gelişim kültürü algıları yüksek düzeydedir.” hipotezi için lise öğretmenlerinin gelişim kültürü ölçeğine verdikleri yanıtların analiz edilmesi sonucu öğretmenlerin gelişim kültürü algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Genel olarak öğretmenlerin yüksek çıkan gelişim kültürü algısının okulların Ar-Ge ve yeni ürünlere ağırlık vermesi konusunda düşük olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç okulların gelişimi açısından Ar-Ge'nin tam olarak içselleştirilemediğinin veya bu konuda farkındalığın okul ortamlarında tam olarak oluşturulmadığı şeklinde açıklanabilir. Ayrıca bu sonucun oluşmasında okullarda Ar-Ge faaliyetlerine ilişkin ortamların tam olarak oluşturulamaması gerekçe olarak gösterilebilir. Bu sonuçlara ek olarak lise öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarda gelişim kültürünün hakim olduğu söylenebilir.

Araştırmada lise öğretmenlerinin lider desteğine ilişkin algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Lider desteği algılarının hangi mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğuna ilişkin yapılan analizler sonucunda 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip lise öğretmenlerinin mesleki kıdemi kendilerin düşük olan öğretmenlere göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ortalamalar bağlamında mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan lise öğretmenlerinin lider desteği algılarının kendilerinden mesleki kıdem açısından daha az öğretmenlere göre yüksek olduğu da araştırmada elde edilen sonuçlar arasındadır.

Araştırmada mesleki kıdem açısından lise öğretmenlerinin lider desteğine ilişkin algılarının birbirine benzemediği belirlenmiştir. Bu sonuç lise öğretmenlerinin lider desteği algıları üzerinde mesleki kıdem etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yapılan analizlerde mesleki kıdem lise öğretmenlerinin lider desteği algısı üzerinde “küçük” düzeyde bir etkisi olduğu neticesine erişilmiştir.

Araştırmada “Lise öğretmenlerinin lider desteği algıları öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir” olan hipotezi için yapılan analizler neticesinde araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin lider desteğine ilişkin algılarının öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Lider desteğine ilişkin olarak lise öğretmenlerinin algılarının lisans mezunu öğretmenler lehine olduğu, lisans mezunu öğretmenlerin lider desteği algı puanlarının lisansüstü mezunu öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olmasından dolayı söylenebilir.

Lider desteğine ilişkin olarak öğrenim durumu değişkeni açısından elde edilen sonuçlar, lise öğretmenlerinin lider desteği algılarının birbirine benzemediği şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde lise öğretmenlerinin lider desteği algıları üzerinde öğrenim durumunun etkili olduğu söylenebilir. Öğrenim durumu değişkeninin lider desteği üzerinde hangi düzeyde etki ettiğini tespit etmek için yapılan etki büyüklüğü hesaplamaları neticesinde öğrenim durumunun lise öğretmenlerinin lider desteği algısı üzerinde “büyük” düzeyde bir etkisi olduğu neticesine erişilmiştir.

Araştırmada “Lise öğretmenlerinin lider desteği algıları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir” hipotezi için yapılan analizler neticesinde araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin lider desteğine ilişkin algılarının okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Lider desteğine ilişkin olarak lise öğretmenlerinin algılarının hangi yerleşim yerinde görev yapan öğretmenler arasında olduğuna ilişkin yapılan analizler sonucunda ilçe merkezlerinde görev yapan lise öğretmenlerinin diğer yerleşim birimlerinde görev yapan öğretmenlere göre lider desteği algılarının anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Araştırma sonuçları ortalamalar bağlamında değerlendirildiğinde ilçe merkezlerinde görev yapan lise öğretmenlerinin lider desteği algılarının diğer yerleşim birimlerinde görev yapan öğretmenlere göre düşük olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada okulun bulunduğu yerleşim yeri açısından lise öğretmenlerinin lider desteğine ilişkin algılarının birbirine benzemediği belirlenmiştir. Bu sonuç lise öğretmenlerinin lider desteği algıları üzerinde okulun bulunduğu yerleşim yerinin etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yapılan analizlerde okulun bulunduğu yerleşim yerinin lise öğretmenlerinin lider desteği algıları üzerinde “büyük” düzeyde bir etkisi olduğu neticesine erişilmiştir.

Araştırmada “Lise öğretmenlerinin lider desteği algıları görev yapılan okul türü değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir” hipotezi için yapılan analizler neticesinde araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin lider desteğine ilişkin algılarının görev yapılan okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Lider desteğine ilişkin olarak lise öğretmenlerinin algılarının devlet okullarında görev yapan öğretmenler lehine olduğu, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin lider desteği algılarının özel okullarda çalışan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olmasından dolayı söylenebilir. Bu sonuçlar, okul türü değişkeni açısından lise öğretmenlerinin lider desteği algılarının birbirine benzemediği şeklinde yorumlanabilir.

Lider desteğine ilişkin olarak görev yapılan okul türü değişkeni açısından elde edilen sonuçlar, lise öğretmenlerinin lider desteği algılarının birbirine benzemediği şekilde yorumlanabilir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde lise öğretmenlerinin lider desteği algıları üzerinde görev yapılan okul türünün etkili olduğu söylenebilir. Görev yapılan okul türünün lider desteği üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu tespit etmek için yapılan etki büyüklüğü hesaplamaları neticesinde görev yapılan okul türünün lise öğretmenlerinin lider desteği algısı üzerinde “büyük” düzeyde bir etkisi olduğu neticesine erişilmiştir.

Araştırmada “Lise öğretmenlerinin lider desteği algıları görev yapılan lisenin türü değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir” hipotezi için yapılan analizler neticesinde araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin lider desteğine ilişkin algılarının görev yapılan lisenin türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Lider desteğine ilişkin olarak lise öğretmenlerinin algılarının hangi lisede görev yapan öğretmenler arasında olduğuna ilişkin yapılan analizler sonucunda İmam Hatip ve Anadolu İmam Hatip Liselerinde görev yapan lise öğretmenlerinin Anadolu ve Çok Programlı Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlere göre lider desteği algılarının anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Araştırma sonuçları ortalamalar bağlamında değerlendirildiğinde İmam Hatip ve Anadolu İmam Hatip Liselerinde görev yapan lise öğretmenlerinin lider desteği algılarının Anadolu ve Çok Programlı Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada görev yapılan lisenin türü açısından lise öğretmenlerinin lider desteğine ilişkin algılarının birbirine benzemediği belirlenmiştir. Bu sonuç lise öğretmenlerinin lider desteği algıları üzerinde görev yapılan lisenin türünün etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Araştırmada lise öğretmenlerinin lider desteği algıları üzerinde görev yapılan lise türünün “küçük” düzeyde bir etkisi olduğu neticesine erişilmiştir.

Araştırmada “Lise öğretmenlerinin gelişim kültürü algıları mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir” hipotezi için yapılan analizler neticesinde araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin gelişim kültürüne ilişkin algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Gelişim kültürüne ilişkin olarak lise öğretmenlerinin algılarının hangi mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğuna ilişkin yapılan analizler sonucunda 11-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan lise öğretmenleri ile 6-10 yıl; 11-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenleri ile 16-20 yıl; 6-10 ile 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan lise öğretmenleri arasında olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar bağlamında mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan lise öğretmenlerinin gelişim kültürü algılarının kendilerinden mesleki kıdem açısından daha az olan öğretmenlere göre yüksek olduğu da belirlenmiştir.

Araştırmada mesleki kıdem açısından lise öğretmenlerinin gelişim kültürüne ilişkin algılarının birbirine benzemediği belirlenmiştir. Bu sonuç lise öğretmenlerinin gelişim kültürü algıları üzerinde mesleki kıdemin etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Araştırmada lise öğretmenlerinin gelişim kültürü algıları üzerinde mesleki kıdemin “küçük” düzeyde bir etkisi olduğu neticesine erişilmiştir.

Araştırmada “Lise öğretmenlerinin gelişim kültürü algıları öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir” hipotezi için yapılan analizler neticesinde araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin gelişim kültürüne ilişkin algılarının öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Gelişim kültürüne ilişkin olarak lise öğretmenlerinin algılarının

lisans mezunu öğretmenler lehine olduğu, lisans mezunu öğretmenlerinin gelişim kültürü algı puanlarının lisansüstü mezunu öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olmasından dolayı söylenebilir. Gelişim kültürüne ilişkin olarak öğrenim durumu değişkeni açısından elde edilen sonuçlar lise öğretmenlerinin gelişim kültürü algılarının birbirine benzemediği şeklinde yorumlanabilir.

Gelişim kültürüne ilişkin olarak öğrenim durumu değişkeni açısından elde edilen sonuçlar, lise öğretmenlerinin gelişim kültürü algılarının birbirine benzemediği şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde lise öğretmenlerinin gelişim kültürü algıları üzerinde öğrenim durumu değişkeninin etkili olduğu söylenebilir. Öğrenim durumu değişkeninin gelişim kültürü algısı üzerinde hangi düzeyde etki ettiğini tespit etmek için yapılan etki büyüklüğü hesaplamaları neticesinde öğrenim durumunun lise öğretmenlerinin gelişim kültürü algısı üzerinde “büyük” düzeyde bir etkisi olduğu neticesine erişilmiştir.

Araştırmada “Lise öğretmenlerinin gelişim kültürü algıları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir” hipotezi için yapılan analizler neticesinde araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin gelişim kültürüne ilişkin algılarının okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Gelişim kültürüne ilişkin olarak lise öğretmenlerinin algılarının hangi yerleşim yerinde görev yapan öğretmenler arasında olduğuna ilişkin yapılan analizler sonucunda ilçe merkezlerinde görev yapan lise öğretmenlerinin diğer yerleşim birimlerinde görev yapan öğretmenlere göre gelişim kültürü algılarının anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Araştırma sonuçları ortalamalar bağlamında değerlendirildiğinde ilçe merkezlerinde görev yapan lise öğretmenlerinin gelişim kültürü algılarının diğer yerleşim birimlerinde görev yapan öğretmenlere göre düşük olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada okulun bulunduğu yerleşim yeri açısından lise öğretmenlerinin gelişim kültürüne ilişkin algılarının birbirine benzemediği belirlenmiştir. Bu sonuç lise öğretmenlerinin gelişim kültürü algıları üzerinde okulun bulunduğu yerleşim yerinin etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yapılan analizlerde okulun bulunduğu yerleşim yerinin lise öğretmenlerinin gelişim kültürü algıları üzerinde “büyük” düzeyde bir etkisi olduğu neticesine erişilmiştir.

Araştırmada “Lise öğretmenlerinin gelişim kültürü algıları görev yapılan okul türü değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir” hipotezi için yapılan analizler neticesinde araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin gelişim kültürüne ilişkin algılarının görev yapılan okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Gelişim kültürüne ilişkin olarak lise öğretmenlerinin algılarının devlet okullarında görev yapan öğretmenler lehine olduğu, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerinin gelişim kültürü algı puanlarının özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olmasından dolayı söylenebilir. Gelişim kültürüne ilişkin olarak okul türü değişkeni açısından elde edilen sonuçlar lise öğretmenlerinin gelişim kültürü algılarının birbirine benzemediği şeklinde açıklanabilir.

Gelişim kültürüne ilişkin olarak görev yapılan okul türü değişkeni açısından elde edilen sonuçlar, lise öğretmenlerinin gelişim kültürü algılarının birbirine benzemediği şeklinde ifade edilebilir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde lise öğretmenlerinin gelişim kültürü algıları üzerinde görev yapılan okul türünün etkili olduğu söylenebilir. Görev yapılan okul türü değişkeninin gelişim kültürü algısı üzerinde hangi düzeyde etki ettiğini tespit etmek için yapılan etki büyüklüğü

hesaplamaları neticesinde görev yapılan okul türünün lise öğretmenlerinin gelişim kültürü algısı üzerinde “büyük” düzeyde bir etkisi olduğu neticesine erişilmiştir.

Araştırmada “Lise öğretmenlerinin gelişim kültürü algıları görev yapılan lisenin türü değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir” hipotezi için yapılan analizler neticesinde araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin gelişim kültürüne ilişkin algılarının görev yapılan lisenin türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Gelişim kültürüne ilişkin olarak lise öğretmenlerinin algılarının hangi lisede görev yapan öğretmenler arasında olduğuna ilişkin yapılan analizler sonucunda İmam Hatip ve Anadolu İmam Hatip Liselerinde görev yapan lise öğretmenlerinin Anadolu ve Çok Programlı Anadolu ile Fen Liselerinde görev yapan öğretmenlere göre gelişim kültürü algılarının anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Araştırma sonuçları ortalamalar bağlamında değerlendirildiğinde İmam Hatip ve Anadolu İmam Hatip Liselerinde çalışan lise öğretmenlerinin gelişim kültürü algılarının diğer liselerde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmaktadır.

Araştırmada görev yapılan lisenin türü açısından lise öğretmenlerinin gelişim kültürüne ilişkin algılarının birbirine benzemediği belirlenmiştir. Bu sonuç lise öğretmenlerinin gelişim kültürü algıları üzerinde görev yapılan lisenin türünün etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yapılan analizlerde görev yapılan lise türünün lise öğretmenlerinin gelişim kültürü algısı üzerinde “küçük” düzeyde bir etkisi olduğu neticesine erişilmiştir.

Yapılan araştırmada İmam Hatip Lisesi/Anadolu İmam Hatip Lise’lerinde görev yapan öğretmenlerin lider desteği ve gelişim kültürü algılarının diğer liselerde çalışan öğretmenlere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğülmüş (1995) tarafından yapılan araştırmada liselerde şiddet ve saldırganlık olaylarının genel liselerde meslek liselerine göre daha fazla görüldüğünü tespit etmiştir. Ayrıca Öğülmüş’ün (1995) çalışmasında liselerin çoğunda öğretmenlere yönelik şiddet olaylarının olduğu ve bu şiddet olaylarının genel liselerde çalışan öğretmenlere yönelik şiddet olaylarının meslek liselerinde çalışan öğretmenlere göre daha sık karşılaşılan bir durum olduğu da tespit edilmiştir. İmam hatip liseleri dışındaki liselerde görülen olumsuz olaylar, bu okullardaki öğretmenlerin lider desteği ve gelişim kültürü algısı üzerinde olumsuz bir etkiye neden olduğu söylenebilir.

Araştırmada lise öğretmenlerinin lider desteği ile gelişim kültürü algıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç lise öğretmenlerinin lider desteği algısı artıkça gelişim kültürü algılarının da arttığı şeklinde ifade edilebilir. Alanyazındaki ampirik çalışmalarda, algılanan lider (yönetici) desteğinin; iş performansını (Azman, Sieng, Ajis, Dollah ve Boerhannoeddin, 2009), içsel motivasyonu (Khalid, Rathore ve Aslam, 2017), iş tatminini (Qureshi ve Hamid, 2017), mutluluğu (Bardakoğlu, Akgündüz, Kızılcıoğlu ve Yeşilyurt, 2017), örgüte bağlılığı ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını (Wang, 2014) arttırdığı istatistiksel olarak ispatlanmıştır. Bu ispatlara yapılan araştırma ile algılanan lider desteğinin gelişim kültürü algısını arttırdığı da eklenebilir.

Araştırmada lise öğretmenlerinin lider desteği ile gelişim kültürü algıları arasındaki pozitif yönlü anlamlı bir ilişki sonucunun, liderlerin astlarına destekleyici yönde davranış sergilemesinden kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca bu durum liderin sergilediği pozitif davranışların astları üzerinde etki oluşturduğu şeklinde de ifade edilebilir (Cogliser, Schriesheim, Scandura ve Gardner, 2009; George, 1995; Lewis, 2000; Sy, Cote ve Saavedra, 2005). Liderlerin

astları üzerindeki etkisi yapılan araştırmada elde edilen öğretmenlerin lider desteği algılarının gelişim kültürü algılarını etkilemekte (yordamakta) olduğu sonucu ile örtüşmektedir.

Araştırmada ‐Lise öğretmenlerinin lider desteği algıları gelişim kültürü algılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.‑ hipotezi için yapılan analizler neticesinde araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin lider desteği algılarının gelişim kültürü algılarını anlamlı bir biçimde yordadığı belirlenmiştir. Gelişim kültürü algı düzeyinin belirleyicisi olan lider desteği algısı arasındaki ilişkisinin orta düzeyde olduğu ve lise öğretmenlerinin algıladıkları lider desteği algı düzeyinin gelişim kültürü algı düzeyini arttırdığı araştırma sonucunda tespit edilmiştir.

Çavuşoğlu (2015), kurumların çalışanlarının sürekli gelişimini destekleyecek bir öğrenme ve gelişim kültürü yaratmak durumunda olduklarını ve bu gelişim ortamı içinde, her bir çalışan kendi gelişim sorumluluğunu öncelikle kendi üzerine alması gerektiğine, her yöneticinin çalışanlarını isteklendirmesi, cesaretlendirmesi ve gelişimlerini yakından takip etmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Bu durum gelişim kültürü ile yönetici/lider desteğinin ilişkili olduğunu ortaya çıkardığı söylenebilir. Eğitim kurumları bağlamında durum değerlendirildiğinde okul içerisinde gelişim kültürü algısının yüksek olduğu okullarda yöneticiler/liderler tarafından öğretmenleri destekleyici bir durumun söz konusu olduğundan bahsedilebilir.

Yapılan araştırmada lider desteği ve gelişim kültürüne ilişkin lise öğretmenlerinin algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından birbirine benzemediğı ve lise öğretmenlerinin lider desteği ve gelişim kültürü algıları üzerinde mesleki kıdem değişkeninin etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin lider desteği ve gelişim kültürü algılarının da yüksek çıktığı belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin lider desteği ve gelişim kültürü algılarının mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlere göre düşük olmasının nedenleri kapsamlı bir şekilde derinlemesine araştırılabilir.

Yapılan araştırmada lider desteği ve gelişim kültürüne ilişkin lise öğretmenlerinin algılarının öğrenim durumuna değişkeni açısından birbirine benzemediğı ve lise öğretmenlerinin lider desteği ve gelişim kültürü algıları üzerinde öğrenim durumu değişkeninin etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca lisans mezunu öğretmenlerin lider desteği ve gelişim kültürü algılarının da yüksek çıktığı belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre lisansüstü mezunu öğretmenlerin lider desteği ve gelişim kültürü algılarının lisans mezunu öğretmenlere göre düşük olmasının öğretmenlerin eğitim düzeyi yükseldikçe lider desteği ve gelişim kültürü algılarının düşmesinin gerekçelerinin neler olduğu lisansüstü eğitim alan öğretmenlerle yapılacak görüşmelerle belirlenebilir.

Yapılan araştırmada lider desteği ve gelişim kültürüne ilişkin lise öğretmenlerinin algılarının okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkeni açısından birbirine benzemediğı ve lise öğretmenlerinin lider desteği ve gelişim kültürü algıları üzerinde okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkeninin etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca il ve ilçe merkezi dışındaki yerleşim birimlerindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin lider desteği ve gelişim kültürü algılarının diğer yerleşim birimlerindeki liselerde görev yapan öğretmenlere göre yüksek çıktığı da belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre il ve ilçe merkezi dışındaki yerleşim yerlerinde başka bir ifade ile kırsal bölgelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin lider desteği ve gelişim kültürü algılarının yüksek olmasının kırsal bölgelerdeki ilişkilerin informal olmasından mı, kırsal bölgelerdeki öğretmenlerin beklentilerinin yüksek olmamasından mı veya okul liderlerinin daha destekleyici bir tutum içerisinde olmalarından dolayı mı olduğu kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenler ve okul yöneticileri ile yapılacak olan görüşmeler sonucunda saptanabilir.

Yapılan araştırmada lider desteği ve gelişim kültürüne ilişkin lise öğretmenlerinin algılarının görev yapılan okulun türü değişkeni açısından birbirine benzemediği ve lise öğretmenlerinin lider desteği ve gelişim kültürü algıları üzerinde görev yapılan okulun türü değişkeninin etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin lider desteği ve gelişim kültürü algılarının özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre yüksek olduğu da belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre özel okullarda görev yapan öğretmenlerin lider desteği ve gelişim kültürü algılarının kamu okullarında görev yapan öğretmenlere göre düşük olmasının okulların yapısından kaynaklanabileceği söylenebilir. Bu konuda özel okullarda görev yapan öğretmenler ve okul yöneticileri ile özel okullardaki ortamlar hakkında görüşmeler yapılarak kapsamlı tespitlerde bulunulabilir. Yapılacak tespitler ile özel okullardaki lider desteği algısına ve dolayısıyla okuldaki gelişim kültürü algısında artışlar yaşanması sağlanabilir.

Yapılan araştırmada lider desteği ve gelişim kültürüne ilişkin lise öğretmenlerinin algılarının görev yapılan lise türü değişkeni açısından birbirine benzemediği ve lise öğretmenlerinin lider desteği ve gelişim kültürü algıları üzerinde görev yapılan lisenin türü değişkeninin etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlerin lider desteği ve gelişim kültürü algılarının diğer liselerde görev yapan öğretmenlere göre yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlerin lider desteği ve gelişim kültürü algılarının diğer lise türlerinde görev yapan öğretmenlere göre yüksek çıkmasının imam hatip liselerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin mezun oldukları yükseköğretim programından kaynaklı olabileceği gibi, öğrenci ve veli durumundan da kaynaklanabilir. Yapılacak araştırmalarda imam hatip liselerindeki öğretmenlerin algıları inceleme konusu yapılarak, lider desteği ve gelişim kültürü algılarının yüksek olmasına etki eden faktörler belirlenebilir.

Yapılan araştırma ile elde edilen sonuçlar, uygulayıcılar için önemli olduğu öngörülmektedir. Araştırmanın alanyazına vereceği katkıların yanında, makro düzeyde eğitim bilimleri mikro düzeyde eğitim yönetimi üzerinde farkındalığı arttırmada olumlu etki yaratabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin lider desteği algılarının belirlenmiş olması ve bu durumun öğretmenlerin gelişim kültürü algısı ile ilişkisinin tespiti eğitim yöneticilerinin öğretmenlere yönelik desteklerinde, okul içerisinde gelişim kültürü oluşturma ve öğretmenlerin yaşam kalite algılarını yüksek tutma konularına katkı sağlayabilir.

Yapılan araştırmada lider desteğinin gelişim kültürü algısı ile ilişkisinin tespiti eğitim yöneticilerinin çalışma ortamlarını gözden geçirmelerine katkı sağlayabilir. Bu bağlamda yapılan araştırmada olduğu gibi eğitim yöneticilerinin belli aralıklarla öğretmenlerinin gelişim kültürü algılarını belirlemeye yönelik çalışmalar yaparak, sergilemiş oldukları lider desteği temelinde tespitler ve çıkarımlarda bulunabilirler.

Araştırmada lise öğretmenlerinin lider desteği ve gelişim kültürü algıları arasında bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmada ifade edilen iki değişken arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğunun belirlenmesinin yanında değişkenlerin birbirlerini yordadığı da belirlenmiştir. Araştırmanın ulaşılan bu sonuçları göz önünde bulundurularak ileride yapılacak araştırmalarda farklı değişkenlerin işe koşularak lider desteği ve gelişim kültürü algısındaki değişiklikler ortaya çıkarılabilir.

Yapılan araştırmada elde edilen sonuçlara göre lider desteğinin öğretmenlerin gelişim kültürü algılarını arttırmakta olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin gelişim kültürü

algılarının istenilen seviyelere ulaşılabilmesini sağlamak için okullarda eğitim yöneticilerinin lider desteği davranışlarının gerektirdiği eylemlerini arttırmaları önerilebilir.

Araştırma Malatya ili ve ilçelerinde bulunan kamu ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. İleride yapılacak araştırmalarda okul öncesi, ilkokul, ortaokul gibi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler araştırmalara dâhil edilerek liselerde görev yapan öğretmenlerin lider desteği ve gelişim kültürü algılarının ifade edilen eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algıları ile karşılaştırılması sağlanabilir. Ayrıca ileride yapılacak araştırmalarda başka iller ve ilçelerde görev yapan lise öğretmenleri araştırma sürecine dâhil edilerek daha geniş örneklem grupları ile araştırma yapılmasını sağlanacağı gibi, araştırmacılar açısından çok daha farklı sonuçlar ortaya çıkarabilecektir.

Yapılan araştırmanın amaçları doğrultusunda ilişkisel tarama modeli yöntem olarak belirlenmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda nitel araştırma süreci de işe koşularak karma yöntem temelinde çalışmalar yapılabilir.

ıkar atışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Fırat Üniveristesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan (20.06.2019-27-3) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Ackfeldt, A. L., & Coote, L. V. (2005). A Study of organizational citizenship behaviors in a retail setting. *Journal of Business Research*, 58, 151-159.
- Akkoç, İ., Çalışkan, A. ve Turunç, Ö. (2012). Gelişim ve rasyonel alt kültürlerinin girişimci davranışa etkisi: Algılanan çevresel belirsizliğin aracılık rolü. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 12(4), 65-84.
- Azman, I., Sieng, L.L.C., Ajis, M.N., Dollah, N.F., & Boerhannoeddin, A. (2009). Relationship between supervisor's role and job performance in the workplace training program. *Ştiinte Economice*, 56, 237-251.
- Babin, B. J., & Boles, J. S. (1996). The effects of perceived co-worker involvement and supervisor support on service provider role stress, performance and job satisfaction. *Journal of retailing*, 72(1), 57-75.
- Bardakoğlu, Ö., Akgündüz, Y., Kızılcıoğlu, G. ve Yeşilyurt, H. (2017). *Otel işletmelerinde algılanan yönetici desteğinin çalışanların iş stresi ve mutluluk düzeylerine etkisi*. 8. Uluslararası Girişimcilik Kongresi Bildiriler Kitabı içinde (103-116), 14-16 Temmuz, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Bayram, N. (2009). *Sosyal bilimlerde SPSS veri analizi* (1. Baskı). Ezgi.
- Bhanthumnavin, D. (2003). Perceived social support from supervisor and group members' psychological and situational characteristics as predictors of subordinate performance in Thai work units. *Human Resource Development Quarterly*, 14(1), 79-97.
- Büyükoztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analiz el kitabı: istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (27. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E, Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Pegem Akademi.
- Cogliser, C. C., Schriesheim, C. A., Scandura, T. A., & Gardner, W. L. (2009). Balance in leader and follower perceptions of leader-member exchange: Relationships with performance and work attitudes. *The Leadership Quarterly*, 20(3), 452-465.
- Creswell, J. W. (2012). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (fourth ed.). Sage.
- Çakmak-Otluoğlu, K. Ö. (2012). Protean and boundaryless career attitudes and organizational commitment: The effects of perceived supervisor support. *Journal of Vocational Behaviour*, 80, 638-646.
- Çarıkcı, İ. H. ve Çelikkol, Ö. (2009). İş-aile çatışmasının örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyetine etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 153-170.
- Çavuşoğlu, G.Ö. (2015). *Kurumlarda yüksek performans için rehberlik temelli öğrenme ve gelişim süreçleri ve bir model önerisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, M. ve Turunç, Ö. (2010). Lider desteğinin çalışanların iş-aile yaşam çatışması ve iş performansına etkisi: Savunma sektöründe bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(1), 19-41.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyükoztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.

- DeConinck, J. B., & Johnson, J. T. (2009). The effects of perceived supervisor support, perceived organizational support, and organizational justice on turnover among salespeople. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 29(4), 333-350.
- Demircan, P. (2016). *İş-aile çatışması-duygusal emek ilişkisinde lider desteğinin rolü: Eğitim üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Denison, D. R., & Mishra, A. K. (1995). Toward a theory of organizational culture and effectiveness. *Organization science*, 6(2), 204-223.
- Denison, D. R., & Spreitzer, G. M. (1991). Organizational culture and organizational development. In R. W. Woodman & W. A. Pasmore (Eds.), *Research in Organizational Change and Development*, 5, 1-21. JAI.
- Deshpande, R., & Webster, Jr. F. E. (1989). Organizational culture and marketing: Defining the research agenda. *Journal of Marketing*, 53, 3-15.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied psychology*, 71(3), 500-507.
- Eisenberger, R., Stinglhamber, F., Vandenberghe, C., Sucharski, I. L., & Rhoades, L. (2002). Perceived supervisor support: contributions to perceived organizational support and employee retention. *Journal of applied psychology*, 87(3), 565-573.
- Erdem, M. (2008). *Öğretmenlere göre kamu ve özel liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ertürk, A., Keskinçilic Kara, S. B. ve Zafer Güneş, D. (2016). Duygusal emek ve psikolojik iyi oluş: bir yordayıcı olarak yönetsel destek algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1723-1744.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. McGraw.
- George, J. M. (1995). Leader positive mood and group performance: The case of customer service. *Journal of Applied Social Psychology*, 25(9), 778-794.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2016). *Using SPSS for Windows and Macintosh*, Books a la Carte. Pearson.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Henson, R. K., & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological measurement*, 66(3), 393-416.
- Kalaycı, Ş. (2017). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Dinamik Akademi.
- Kale, E. (2015). Lider desteği ve iş arkadaşları desteğinin iş performansı üzerine etkileri: iş tatmini ve yaşam tatmininin aracı rolü. *International Journal of Economic & Administrative Studies*, 7(14), 103-119.
- Karagöz, Y. (2019). *SPSS ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler* (2. Baskı). Nobel.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi* (36. Baskı). Nobel.
- Khalid, A., Rathore, K. ve Aslam, N. (2017). The influence of supervisory support on work motivation: A moderating role of organizational support. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 4(10), 136-143.

- Lambert, E., & Hogan, N. (2009). Creating a positive workplace experience: The issue of support from supervisors and management in shaping the job stress, job satisfaction, and organizational commitment of private correctional staff. *Journal of Applied Security Research*, 4(4), 462-482.
- Lewis, J. (2009). *Work-family balance, gender and policy*. Edward Elgar.
- Lok, P., Westwood, R., & Crawford, J. (2005). Perceptions of organisational subculture and their significance for organisational commitment. *Applied Psychology*, 54(4), 490-514.
- MEB. (2020). 2019 Yılı İdare Faaliyet Raporu. <http://sgb.meb.gov.tr/>, 28.10.2020.
- Miller, B. P. (2001). *Leadership, organizational culture, and managing change: a case study of north carolina's johnston community college*. Unpublished doctoral dissertation, The North Carolina State University, Raleigh.
- Netemeyer, R. G., Boles, J. S., McKee, D. O., & McMurrian, R. (1997). An investigation into the antecedents of organizational citizenship behaviors in a personal selling context. *Journal of marketing*, 61(3), 85-98.
- Özdemir Demirel, G. (2012). *Okul müdürlerinin güç kaynaklarını kullanma stilleri ve müdür desteğinin kurumsal vatandaşlık davranışıyla ilişkisi (Ankara İli Örneği)* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, A. (2010). İlköğretim okullarında algılanan yönetici desteğinin ve bireycilik-ortaklaşa davranışçılığın örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(1), 93-112.
- Özkuk, Z. (2017). *Algılanan yönetici desteği ve iş yaşamında yalnızlığa yönelik öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu SPPS ile adım adım veri analizi*. (S.Balcı ve B.Ahi, Çev.). Anı.
- Pohl, S., & Galletta, M. (2017). The role of supervisor emotional support on individual job satisfaction: A multilevel analysis. *Applied Nursing Research*, 33, 61-66.
- Quinn, R. E. (1988). *Beyond rational management*. Jossey-Bass.
- Qureshi, M. A., & Hamid, K. (2017). Impact of supervisor support on job satisfaction: A moderating role of fairness perception. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(3), 235- 242.
- Recepoglu, E. (2014). *Okul kültüründe liderlik*. (Ed. N. Güçlü), Okul Kültürü İçinde (205-240). Pegem Akademi.
- Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87, 698-714.
- Şimşek, S. ve Taşçı, A. (2006). Örgütlerde "güven" konsepti ve emniyet örgütünde güven modellerinin değerlendirilmesi. <http://www.likademi.com/orgutsel-davranis/1142-orgutlerde-guven-konsepti.html>, 25.09.2020.
- Škerlavaj, M., Song, J. H., & Lee Y. (2010). *Organizational learning culture, innovative culture and innovations in South Korean firms*. Expert Systems With Applications, 37, 6390-6403.
- Sy, T., Côté, S., & Saavedra, R. (2005). The contagious leader: impact of the leader's mood on the mood of group members, group affective tone, and group processes. *Journal of applied psychology*, 90(2), 295-305.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6. edition). Pearson Education.

- Tekbıyık, A. (2014). İlişkisel araştırma yöntemi. *M. Metin (Edt.) Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 99-114.
- Turgut, T. (2011). Çalışmaya tutkunluk: İş yükü, esnek çalışma saatleri, yönetici desteği ve iş-aile çatışması ile ilişkileri. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(3-4), 155-179.
- Wang, Z. (2014). Perceived supervisor support and organizational citizenship behavior: The role of organizational commitment. *International Journal of Business and Social Science*, 5(1), 210-214
- Yiğit, R., Dilmaç, B. ve Deniz, M. (2011). İş ve yaşam doyumu: Konya Emniyet Müdürlüğü alan araştırması. *Polis Bilimleri Dergisi*, 13(3), 1-18.
- Yoon, J., & Lim, J. C. (1999). Organizational support in the workplace: The case of Korean hospital employees. *Human relations*, 52(7), 923-945.

İletişim/Correspondence

Dr. Yusuf GEZER
yusufgezer5@hotmail.com
Özel Öğretim Kurumu, Malatya

Prof.Dr. İ.Bakır ARABACI
barabaci@firat.edu.tr
Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Elazığ

Error Management Culture in Schools Scale: A Study of Validity and Reliability

Gül KURUM TIRYAKIOĞLU, Trakya University, ORCID ID: 0000-0002-8686-7339

Abstract

This study aims to develop a valid and reliable measurement tool to determine teachers' views on error management culture in schools. Accordingly, this research is a scale development study. The research was conducted with two different study groups determined by criterion sampling, one of the purposeful sampling methods. The first study group consists of 268 teachers. Exploratory factor analysis (EFA) and reliability analyses were performed with these data. According to EFA, the scale consists of one dimension and 8 items. The total variance explained by the scale is 56.09%. For reliability, Cronbach Alpha coefficient (.90) and Omega coefficient (.90), item total correlations (.78-.47) were calculated. The second study group consists of 200 teachers. The data obtained at this stage were used for confirmatory factor analysis (CFA) to test the model fit. According to the CFA results, the model fit indexes of the scale ($\chi^2/sd=2.66$, $RMSEA=.09$, $SRMR=.04$, $NFI=1.00$, $NNFI=1.00$, $CFI=1.00$, $GFI=1.00$, $AGFI=.99$) show that it has good fit. These findings show that the scale is valid and reliable for determining teachers' views on error management culture in schools. This scale can be accepted as a practical data collection tool for researchers. This research is limited to the opinions of teachers working in public schools. It is thought that the studies carried out with this scale will contribute to the learning, innovation, development, and improvement studies in schools.

Keywords: Error management culture, teacher, scale development, validity, reliability



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 3, 2022
pp. 1280-1301
DOI:
10.17679/inuefd.1076546

Article Type
Research Article

Received
20.02.2022

Accepted
04.12.2022

Suggested Citation

Tiryakioglu Kurum, G. (2022). Error management culture in schools scale: A study of validity and reliability, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(3), 1280-1301. DOI: 10.17679/inuefd.1076546

This article was presented as an oral presentation at the 15th International Educational Management Congress held in Gaziantep on 5-6 November 2021.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Making an error can be accepted as an undeniable part of the learning process. For this reason, it is important to manage the errors instead of covering up or ignoring them. Error management can be applied to the organizational level in the context of culture. Organizational error management culture covers how organizations think to deal with errors and what they have actually done (van Dyck, 2000). Managing errors in a positive way provides development and progress in organizations. It is possible to encounter mistakes in schools as well. Schools need to have a culture of positive error management, where mistakes are not considered as a threat, but as an opportunity for new learning and innovation. Current studies (Frese & Keith, 2015; Guchait et al., 2012; Kanten & Kanten, 2019; Sicakkan Özerden, 2019; van Dyck et al., 2005; Yiğital, 2018) have shown that error management culture is mostly studied in terms of business organizations. However, Nanto (2021) studied error management culture in the context of education and developed an Error Management Culture Scale. When the scale items are examined, it is seen that the error management culture is handled in the context of the organization-employee with a more general perspective. This has pointed out that a valid and reliable measurement tool is needed to directly determine the views of teachers about the error management culture in schools.

Purpose

In this study, it is aimed to develop a valid and reliable measurement tool to determine the views of teachers on the culture of error management in schools.

Method

This research is a scale development study. Error Management Culture in Schools Scale is developed in several phases. This process starts with the needs analysis and continues with composing the item pool based on literature review, interviews. Then the draft scale form is administered to participants. The analysis is performed, and the scale form is finalized based on the results. The research was carried out with two different study groups determined by criterion sampling, one of the purposeful sampling methods (Patton, 2014). In this context, the criteria of working as a permanent teacher in a public school for at least 1 year were sought for the participants. The first study group consisted of 268 teachers, which were used for exploratory factor analysis (EFA). The second study group was composed of 200 teachers and the data was used for confirmatory factor analysis (CFA). In this process, EFA was performed with the SPSS program. Afterwards, the CFA of the scale was conducted in the LISREL program. For reliability analysis, Jamovi program was used.

Findings

Principal axis factoring analysis was performed to determine the factor structure of the scale. Error Management Culture in Schools Scale consists of 8 items under a single-factor structure. Factor loads of the items are between .49 and .78, and it explains 56.09% of the total variance. CFA was conducted to test the single-factor structure of this scale. The scale's χ^2/df ratio 2.66 ($\chi^2/sd \leq 3$), RMSEA .09 (RMSEA $\leq .10$), SRMR .04 ($<.05$), and other fit indices (NFI, NNFI, CFI, GFI, AGFI ≥ 0.95) have regarded as a good level of model-data fit. The Cronbach Alpha and

Omega coefficient of this scale is 0.90. Item-total correlations for all items in the scale ranged from .83 to .52.

Discussion & Conclusion

In this study, a valid and reliable measurement tool was developed to determine the views of teachers about the error management culture in schools. Firstly, a draft scale form, consisting of 19 items, was prepared based on international and national literature and interviews with school administrators. This form was applied to 468 teachers working in public schools from different school levels. EFA has revealed that the scale consists of a single factor and 8 items. The factor loading values of the scale items ranged from .49 to .87. These values have shown that the scale items together under a single factor (Şencan, 2005) measure the structure that determines the Error Management Culture in Schools (Erkuş, 2014). This scale explains 56.09% of the total variance. In this respect, it is accepted that the total variance explained by the Error Management Culture Scale in Schools is sufficient for social sciences studies. The model fit of the one-dimensional structure determined by factor analysis was tested with CFA on the second study group. In this context, the model fit indexes of the scale ($\chi^2/df=2.66$, RMSEA=.09, SRMR=.04, NFI=1.00, NNFI=1.00, CFI=1.00, GFI=1.00, AGFI=.99) were calculated. These values have pointed out that the error management culture measurement model in schools has an acceptable goodness of fit (Schermelleh-Engel et al., 2003; Sümer, 2000). In order to determine the internal consistency reliability of the scale, Cronbach Alpha (.90) and Omega coefficient (.90), item-total correlations (.78-.47) were calculated. These results have shown that the measurements are reliable, and the items are distinctive.

This research study is limited to the opinions of teachers working in public schools. Therefore, validity and reliability studies should be conducted for teachers working in private schools or different educational institutions. In this way, the perceptions of error management culture of teachers working in public and private schools can be compared. Schools with positive practices in error management culture can be taken as a good example. In addition, this scale can be applied to teachers working in public schools in different provinces of Turkey to determine the error management culture of schools at the country level. Thus, a profile will be drawn about how errors are handled in schools in Turkey.

Okullarda Hata Yönetimi Kültürü Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Gül KURUM TIRYAKIOĞLU, Trakya Üniversitesi, ORCID ID 0000-0002-8686-7339

Öz

Bu çalışma okullarda hata yönetimi kültürüne ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda bu araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Araştırma amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenen iki farklı çalışma grubuyla yürütülmüştür. Birinci çalışma grubu 268 öğretmenden oluşmaktadır. Bu verilerle açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve güvenirlilik analizleri yapılmıştır. AFA'ya göre ölçek tek boyut ve 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %56.09'dur. Güvenirlilik için Cronbach Alpha katsayısı (.90) ve Omega katsayısı (.90), madde toplam korelasyonları (.78-.47) hesaplanmıştır. İkinci çalışma grubu 200 öğretmenden oluşmaktadır. Bu aşamada elde edilen veriler model uyumunu sınamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için kullanılmıştır. DFA sonuçlarına göre ölçeğin model uyum indeksleri ($\chi^2/sd=2.66$, $RMSEA=.09$, $SRMR=.04$, $NFI=1.00$, $NNFI=1.00$, $CFI=1.00$, $GFI=1.00$, $AGFI=.99$) iyi uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgular ölçeğin okullarda hata yönetimi kültürüne yönelik öğretmenlerin görüşlerini belirlemek için geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu ölçek araştırmacılar için pratik bir veri toplama aracı olarak kabul edilebilir. Bu araştırma kamu okullarında görev yapan öğretmen görüşleriyle sınırlıdır. Bu ölçekle yürütülen araştırmaların okullarda öğrenme, yenilik, geliştirme ve iyileştirme çalışmalarına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: hata yönetimi kültürü, öğretmen, ölçek geliştirme, geçerlik, güvenirlilik



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 3, 2022
ss. 1280-1301
DOI:
10.17679/inuefd.1076546

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
20.02.2022

Kabul Tarihi
04.12.2022

Önerilen Atıf

Tiryakioğlu Kurum, G. (2022). Okullarda Hata Yönetimi Kültürü Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1280-1301. DOI: 10.17679/inuefd.1076546

Bu makale 5-6 Kasım 2021 tarihlerinde Gaziantep'te gerçekleştirilen 15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi'nde özet sözel bildiri olarak sunulmuştur.

Okullarda Hata Yönetimi Kültürü Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

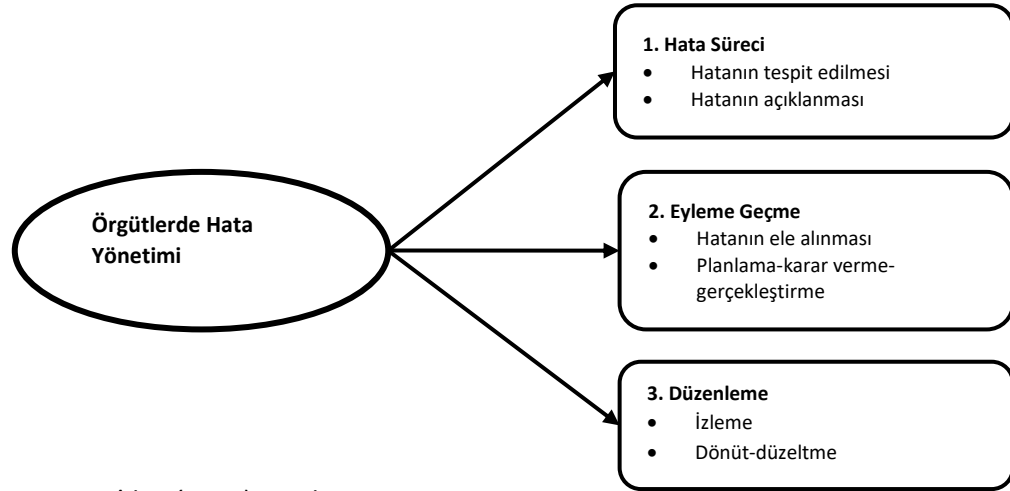
Hatalar günlük hayatın her aşamasında görülmektedir. Hata pek çok psikolojik kavramda olduğu gibi farklı şekillerde tanımlanabilir. Hatalar düşünce, karar ya da davranış şeklinde olabilir. Bu kapsamda hata beklentilerden ya da hedeflerden kasıtsız olarak sapma davranışdır (Li, 2016). Benzer şekilde van Dyck (2000) de hataları hedefler, bilgi, planlar, dönüt tarafından belirgin şekilde düzenlenen hedef odaklı davranış temelinde ele almaktadır. Bu doğrultuda yazar hatayı, planlanmış bir zihinsel ya da fiziksel etkinlik dizisinin amaçlanan sonuca ulaşmada başarısız olduğu ve bu başarısızlıkların bazı tesadüflerin müdahalesine atfedilemeyeceği tüm durumlar olarak tanımlamaktadır. Diğer bir deyişle hatalar planlı davranışları ve eylemleri kapsamaktadır. Bu tanımdan hareketle hataların hedef odaklı bir eylemde görüldüğü ve bu hedeflere ulaşılamadığını gösterdiği ifade edilebilir.

Her örgütte çalışanlar hata yapabilir. Hata yapmak öğrenme sürecinin yadsınamaz bir parçası olarak kabul edilebilir. Bu doğrultuda hataların üstünü örtmek ya da hataları görmezden gelmek yerine yönetebilmek önemlidir. Çünkü hataları olumlu tarafa yönlendirebilme, süreci doğru şekilde yönetebilmekten geçmektedir. Johnson ve diğerleri (2013) hayvan davranışlarına dayalı olarak ortaya konan düşünce kapsamında hata yönetimini belirsizlik şartları altında en az maliyetli hatayı yapmaya yönelik etkili bir karar verme stratejisi şeklinde tanımlamaktadır. Hata yönetiminin altında yatan temel varsayım insanoğlunun hata yapabileceğidir. Bu kapsamda hatalar kaçınılmazdır, olumsuz sonuç doğurabilir ancak bu sonuçlar olumluya dönüşebilmektedir (Frese ve Keith, 2015). Örgütler ve kişiler için Bilginoğlu ve Yozgat (2020) olumlu sonuçları hatalardan ders çıkarmak, öğrenmek, ürün ve hizmet kalitesini yükseltmek, daha iyisini yapmak için çabalamak şeklinde sıralarken; olumsuz sonuçları piyasa payını kaybetmek, işten çıkarılmak, ceza ödemek, kaliteyi düşürmek, kurumsal/kişisel itibarın zedelenmesi olarak sıralamaktadır. Kısacası hata yönetiminde esas olan hatalardan kaçınmak değil, hataların olumsuz sonuçlarından ders çıkararak etkilerini azaltmaktır.

Hata yönetimi sadece hatalarla baş etme yaklaşımı değildir. Frese (1991) hata yönetimi ve hatalarla baş etme kavramlarını birbirinden ayırmaktadır. Hatalarla baş etme yaklaşımı daha betimsel bir süreci tanımlayarak hatalara ilişkin verilen herhangi bir tepkiyi kapsamaktadır. Ancak hata yönetiminde gelecekteki olası hataları ve bu hataların olumsuz sonuçlarını azaltmak amacıyla mevcut hatalara daha güdümlü bir yaklaşım sergilenmektedir. Yazara göre hata yönetiminin önkoşulu hatanın kendisi ile sonuçları arasındaki farkı ayırt etmekten geçmektedir. Çünkü hata yönetimi hatalardan kaçınmak değildir, hataların olumsuz etkilerini azaltmak ya da olumsuz sonuçlarından kaçınmak için çaba göstermektir. Bu doğrultuda Frese hata yönetimini üç aşamada açıklamaktadır. Frese'nin bu aşamaları Şekil 1'de gösterilmektedir.

Şekil 1

Örgütlerde Hata Yönetimi Aşamaları



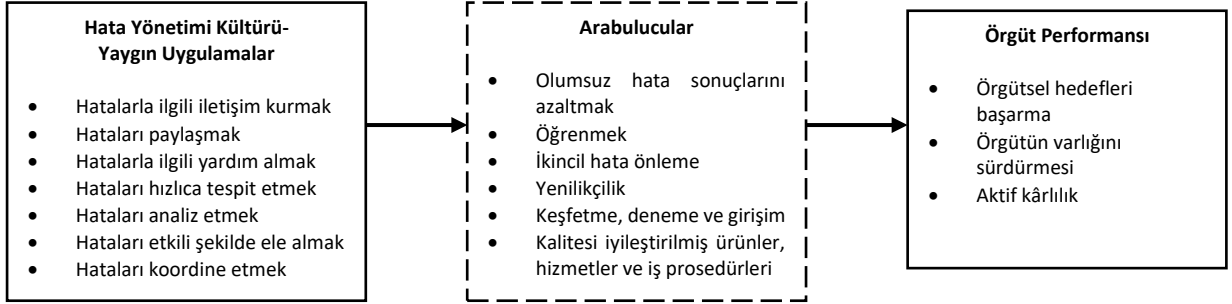
Not. Frese'den (1991) uyarlanmıştır.

Şekil 1'de görüldüğü üzere Frese'nin (1991) sistem düzeyinde açıkladığı hata yönetimi aşamaları örgüt düzeyine uyarlanmıştır. Frese bu modeli bilgisayar sistemi üzerinden geliştirmesine rağmen örgütlerin ve çalışanların hata yönetimi de benzer şekilde ele alınabilir. Bu doğrultuda örgütsel düzeyde hata yönetimi; hata süreci, eyleme geçme ve düzenleme olmak üzere üç aşamada gerçekleşmektedir. Hata süreci aşaması hataların tespit edilmesiyle başlamaktadır. İkinci olarak hataların nasıl gerçekleştiği ve neden meydana geldiği açıklanmaktadır. Eyleme geçme aşamasında hatalar ayrıntılı şekilde ele alınarak düzeltme için gerekli işlemler üzerinde çalışılmaktadır. Bu noktada hatalarla ilgili nasıl bir yol izleneceğine ilişkin planlama yapılmaktadır. Sonrasında mevcut plan uygulanmaktadır. Düzenleme aşamasında ise hata yönetimi sürecindeki uygulamaları izleme ve gerekirse dönüt-düzeltilme yapılması önerilmektedir. Böylece hataları öncelikle tespit edip derinlemesine inceleyerek ve gerekli işlemleri gerçekleştirerek örgütün yararına dönüştürmek mümkündür. Benzer şekilde Frese ve Keith (2015) de hata yönetimi yaklaşımında hataları tamamen ortadan kaldırmaya değil, olumsuz sonuçları azaltarak öğrenme ve yenilik gibi olumlu etkileri arttırmaya odaklanıldığını vurgulamaktadır.

Hata yönetimi örgütsel düzeye kültür bağlamında uygulanabilmektedir. Örgütsel hata yönetimi kültürü örgütlerin hatalarla en iyi şekilde nasıl başa çıkmayı düşündüklerini ve aslında başa çıkmak için neler yaptıklarını kapsamaktadır (van Dyck, 2000). Hata yönetimi kültürü kavramı öncelikle güvenlik, kazalar ya da felaketler konusunda (Helmreich, 2000; Strauch, 2017) ve mühendislik alanında (Ceylan, 2002; Kaya, 2014; Kılınc, 2002; Love vd., 2013; Love ve Smith, 2016; 2002; Sayan, 2002; Thomas, 2004) çalışılmış olmasına rağmen bu çalışmada örgütler ve kişiler bağlamında ele alınmaktadır. Bu bağlamda hata yönetimi kültürü ve olası etkileri Şekil 2'de özetlenmektedir.

Şekil 2

Hata Yönetimi Kültürü ve Olası Etkileri



Not. van Dyck vd., 2005.

Şekil 2'de görüldüğü üzere örgütlerde hata yönetimi kültürü kapsamında yaygın uygulamalar hatalarla ilgili iletişim kurmayı, hata bilgilerini paylaşmayı, hata durumlarında yardım almayı, hataları hızlıca tespit edip analiz etmeyi ve hataları etkili şekilde ele alıp koordine etmeyi kapsamaktadır. Van Dyck vd. (2005) yüksek hata yönetimi kültürüne sahip örgütlerde olumsuz hata sonuçlarını azaltan arabulucular sayesinde örgütün yüksek performans gösterebildiğini belirtmektedir. Hatalarla ilgili iletişim kurmak en öncelikli hata yönetimi kültürü uygulamalarından biridir. Hatalarla ilgili üst düzey iletişim kurmak hatalar hakkında bilgi paylaşımını geliştirmeyi sağlar. Çünkü yüksek hata yönetimi kültürüne sahip örgütlerde kişiler hataları hakkında özgürce konuşabilir ve yüksek riskli durumlara ilişkin karşılıklı bir anlayış ve hataları etkili şekilde ele alma stratejileri geliştirebilirler. Ayrıca hatalarla ilgili diğer kişilerle iletişim kurmak hata durumlarında yardım almayı da kolaylaştırmaktadır. Üstelik örgütlerde açık iletişim hataları hızlıca tespit etmeyi ve ele almayı sağlamaktadır. Hatanın yapıldığı zaman ile tespit edildiği zaman arasında geçen süre çok önemlidir. Çünkü tespit edilemeyen hatalar, hızlıca tespit edilen hatalardan çok daha ciddi olumsuz sonuçlar doğurabilirler. Diğer bir deyişle hatalar konusunda açık iletişim; olası hata durumlarına ilişkin ortak anlayış geliştirme, hızlı hata tespiti sorunsuz ve iyi koordine edilmiş hata yönetimine ve hataların olası olumsuz sonuçlarının azalmasına izin vermektedir (van Dyck vd., 2005).

Hata yönetimi kültürünün örgütler için olumlu çıktıları bulunmaktadır. Frese ve Keith (2015) hata yönetimi kültürünün yüksek olduğu örgütlerde uzun dönemli öğrenmenin yüksek olduğunu, performansın, yeniliklerin, kişisel girişimcilik ve proaktifliğin arttığını belirtmektedir. Bu sonucu destekler şekilde Yiğital (2018) hata yönetimi kültürünün örgütsel öğrenmeyi, Sıcakkan Özerden ve diğerleri (2020) ise yeni ürün geliştirmeyi olumlu etkilediğini vurgulamaktadır. Diğer taraftan van Dyck ve diğerlerinin (2005) iki farklı Avrupa ülkesinde yaptığı araştırmaya göre hata yönetimi kültürü örgütsel hedeflere ulaşmayla anlamlı ilişki göstermektedir ve ekonomik performansın nesnel bir göstergesidir. Ayrıca örgütsel hata yönetimi işletmelerin performansını arttırmanın önemli bir aracı olarak belirlenmiştir. Sıcakkan Özerden (2019) ise örgütlerde etkili hata yönetimi kültürünün sadece çalışan performansını değil, öğrenme ve yaratıcılığını olumlu etkilediğini vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra Guchait ve diğerleri (2012) etkili hata yönetimi kültürüne sahip örgütlerde sunulan hizmet ve ürünlerde müşteri memnuniyetinin de yüksek olduğunun altını çizmektedir. Benzer şekilde Kanten ve Kanten (2019) de olumlu hata yönetimi kültürü olan örgütlerde çalışanların müşterilere daha özenli davranarak onların taleplerini yerine getirmek için çabaladığını ifade etmektedir. Diğer

tarafından hata yapmak kişilerde kaygı, suçluluk, utanç ve kızgınlık gibi olumsuz duygulara ve örgütte dışlanmaya sebep olabilmektedir. Bu olumsuz duygular da kişilerin örgüte karşı bağlılık düzeylerini olumsuz etkileyebilmektedir (Frese ve Keith, 2015).

Görüldüğü üzere örgütlerde hatalar önleildiğinde değil, olumlu bir şekilde yönetildiğinde gelişim ve ilerleme sağlamaktadır. Bu doğrultuda örgütlerde olumlu bir hata yönetimi kültürü olması önemsenmektedir. Mevcut araştırmalar (Frese ve Keith, 2015; Guchait vd., 2012; Kanten ve Kanten, 2019; Sıcakkan Özerden, 2019; van Dyck vd., 2005; Yiğital, 2018) hata yönetimi kültürünün çoğunlukla işletme örgütleri açısından çalışıldığını göstermektedir. Ancak Frese ve Keith'in (2015) de belirttiği üzere her örgütte hatalarla karşılaşmaktadır. Toplumun ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirmeyi amaçlayan ve insan ilişkilerinin yoğun şekilde yaşandığı okullarda da hatalara rastlamak mümkündür. Ayrıca diğer örgütlerden farklı olarak Bursalıoğlu'nun (2012, 33) ifade ettiği üzere okullarda insan hammadresi ile çalışılmaktadır. Bu sebeple okullarda hataların öncelikle tespit edilip etkili şekilde yönetilerek yenilik, öğrenme ve ilerlemenin itici gücü olarak kullanılması oldukça önemlidir. Okulların hataların bir tehdit olarak görüldüğü değil, kabul edilerek açıkça ortaya konduğu ve yeni öğrenmeler için bir fırsat olarak görüldüğü olumlu hata yönetimi kültürüne sahip olması gerekmektedir. Çünkü insan girdisiyle çalışan okullardaki hatalar olumlu şekilde yönetilemezse bu hataların gelecek nesillerin hayatı üzerinde ciddi etkileri olabilir.

Uluslararası ve ulusal alanyazın incelendiğinde örgütlerde hata yönetimi kültürünü ölçmek için çeşitli veri toplama araçlarına rastlanmaktadır. Bauer ve Mulder (2010) tarafından geliştirilen İşyerinde Hatalardan Öğrenme Ölçeği "Ortaklaşa Neden Analizi (8 madde)" ve "Ortaklaşa Strateji Geliştirme (7 madde)" olmak üzere iki alt boyut ve toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Bauer ve Mulder'in bu ölçeği Bilginoğlu ve Yozgat (2020) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda bu ölçek toplam 13 maddeden oluşmaktadır. Van Dyck vd. (2005) hata yönetimi kültürünü ölçmek için örgütlerdeki ortak uygulamalara ilişkin 17 maddelik bir araç geliştirmiştir. Bu ölçek, işletme örgütlerindeki hata yönetimi kültürünü ölçmeyi amaçlamaktadır. Rybowski ve diğerleri (1999) işyerinde hatalara karşı tutum ve bunlarla başa çıkma konusunda altı alt ölçekten (hata yetkinliği kazanmak, hatalardan öğrenmek, hata yapma riski almak, hatalardan gerilmek, hataları tahmin etmek, hataların üstünü örtmek, hatalar hakkında iletişim kurmak, hatalar hakkında düşünmek) oluşan bir Hata Yönelimi Anketi geliştirmiştir. Hata yetkinliği kazanma alt ölçeği, hatalardan hemen kurtulmak için gerekli aktif bilgiyi ölçmeyi amaçlayan dört maddeden oluşurken, hatalardan öğrenme alt ölçeği planlama yaparak ve iş süreçlerini değiştirerek uzun dönemli hataları önlemeyi ölçen dört maddeden oluşmaktadır. Hata yapma riski alma alt ölçeği de sorumluluk alma ve esneklik gerektiren başarı odaklı tutumu ölçen dört maddeyi, hatalardan gerilme alt ölçeği hata yapma korkusuna ve olumsuz duygusal tepkileri karakterize eden beş maddeyi, hataları tahmin etme alt ölçeği kötümser fakat gerçekçi yönelimi ölçen beş maddeyi, hataların üstünü örtme alt ölçeği iş yerindeki hatalara duyarlı olmaya uyumu ölçen altı maddeyi kapsamaktadır. Hatalar hakkında iletişim kurma alt ölçeği açıkça hataları örgüt üyeleriyle paylaşmayı ölçen dört maddeden ve hatalar hakkında düşünme alt ölçeği ise yapılan hataları düzeltmeye ilişkin beş maddeden oluşmaktadır.

Ulusal alanyazında hata yönetimi kültürüne ilişkin çalışmalar (Güçlü Nergiz, 2015; Kanten ve Kanten, 2019; Serger, 2017; Sıcakkan Özerden, 2019; Yiğital, 2018) incelendiğinde bu çalışmaların işletme örgütlerinde yürütüldüğü ve bu çalışmalarda genel olarak Rybowski vd.

(1999), van Dyck (2000) ve van Dyck vd. (2005) tarafından geliştirilen ölçeklerin kullanıldığı görülmektedir. Ancak Nanto (2021) doğrudan eğitim örgütleri için dört alt ölçekten oluşan bir "Hata Yönetimi Kültürü" ölçeği geliştirmiştir. Bu ölçek "Hatanın paylaşımı (5 madde), Hata yetkinliği (5 madde), Hatadan kaçınma (3 madde), Hataya tepki (3 madde)" olmak üzere dört alt ölçekten ve toplamda 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri incelendiğinde hata yönetimi kültürünün daha genel bir bakış açısıyla örgüt-çalışan bağlamında ele alındığı görülmektedir. Diğer taraftan eğitim örgütleri bağlamında hata yönetiminin sınıftaki eğitim-öğretim süreci kapsamında ele alındığı çalışmalara (Demirdağ, 2015; Divsar ve Dolat Pour, 2018; Tulis, 2013) da rastlanmaktadır. Üstelik okullardaki örgütsel işleyiş doğrultusunda hataların nasıl ele alındığını belirlemek amacıyla nitel araştırmalar (Aküzüm ve Özmen, 2013; Göktürk vd., 2017) da yürütülmüştür.

Bu bilgiler ışığında hata yönetimi kültürünün örgütlerde çalışanların hata yapabileceği anlayışına dayalı olarak bu hatalardan öğrenmeyi sağlamada önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Tıpkı diğer örgütlerde olduğu gibi olumlu bir hata yönetimi kültürü ile okullara yenilik ve ilerleme getirilebileceği düşünülmektedir. Nanto'nun (2021) da ilköğretim okullarında hata yönetimi kültürü ile örgütsel yaratıcılık arasında pozitif ilişki bulunduğu araştırması bu düşüncüyü desteklemektedir. Ancak mevcut ölçme araçlarının öncelikle işletme örgütleri (Putz vd., 2013; Rybowiack vd., 1999; van Dyck vd., 2005) için geliştirildiği görülmektedir. Eğitim örgütleri bağlamında ise genellikle nitel (Aküzüm ve Özmen, 2013; Göktürk vd., 2017) ya da sınıftaki öğretim süreçlerine yönelik hatalara ilişkin (Demirdağ, 2015; Divsar ve Dolat Pour, 2018; Tulis, 2013) çalışmalar bulunmaktadır. Diğer taraftan ulusal alanyazında Nanto'nun (2021) ilköğretim okulları için geliştirdiği ölçek de hata yönetimi kültürünü daha genel bir bakış açısıyla ele almaktadır. Bu durum öğretmenlerin doğrudan okullardaki hata yönetimi kültürüne ilişkin görüşlerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda bu araştırmada öğretmenlerin okullardaki hata yönetimi kültürüne ilişkin görüşlerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Ölçek geliştirme çok aşamalı bir süreçtir. Araştırmacılar (DeVellis, 2017, 103-140; Seçer, 2018, 47-48) bu süreci genellikle ihtiyaç ya da ölçülmek istenen yapının belirlenmesi ile başlatmakta, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ile ölçeğin gözden geçirilmesi/standartlaştırılması aşamaları ile bitirmektedir. Morgado ve diğerleri (2017) ise daha genel bir bakış açısıyla bu süreci üç aşamada açıklamaktadır. İlk aşamada alanyazın taraması ve görüşmelere dayalı olarak ölçek maddelerinin yazıldığı madde havuzu oluşturulmaktadır. İkinci aşamada ölçek maddelerinin amaçlanan yapıyı ölçüp ölçmediğini belirlemek amacıyla uzman görüşüne ve hedef kitleye başvurularak teorik analiz yapılmaktadır. Son aşamada ise geliştirilen ölçeğin yapı geçerliği ve güvenilirliği için psikometrik analizler kullanılmaktadır.

Bir konuda ölçek geliştirmek isteniyorsa ilgili alanda gerçekten bir ölçme aracına ihtiyaç olmalıdır. Diğer bir deyişle ölçülmek istenen özellik bilimsel olarak ölçülebilir olmalı ve bu konuda bir ölçme aracı bulunmamalıdır (Seçer, 2018, 45-46). Hata yönetimi kültürüne ilişkin ulusal ve uluslararası alanyazında geliştirilmiş bazı ölçeklere rastlamak mümkündür. Ancak alanyazındaki mevcut ölçeklerin geliştirilmesinin üzerinden uzun zaman geçmesi, geçerlik ve güvenilirliği

yeniden test edilmemiş olması (Seçer, 2018, 46), ölçeğin psikometrik özelliklerinin araştırma amaçlarını karşılamaması ya da hedef kitlenin farklı olması (Erkuş, 2014, 25) gibi nedenlerle yeni bir ölçek geliştirilmesi gerekli görülmüştür. Alanyazın taramasından anlaşıldığı üzere doğrudan okulları kapsayan ve okullardaki hata yönetimi kültürünü ölçmeyi amaçlayan bir ölçeğe ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kapsamda bu çalışmada okullardaki hata yönetimi kültürünü belirlemeye yönelik araştırmalara katkı sağlamak amacıyla bir ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu çalışma Morgado ve diğerlerinin (2017) ölçek geliştirme aşamalarına göre yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın verileri 2021-2022 güz döneminde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kamu okullarında görev yapan 468 öğretmenden çevrim içi yöntemlerle toplanmıştır. Katılımcı sayısı amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir (Patton, 2014, 230). Bu kapsamda katılımcılarda kamu okulunda en az 1 yıldır kadrolu öğretmen olarak görev yapma ölçütü aranmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde Balcı (2013, 132) maddelere ilişkin geçerli ve anlamlı veri toplanması amacıyla örneklem büyüklüğünün madde sayısının birkaç katı olması gerektiğini savunmaktadır. Diğer taraftan faktör analizi için örneklem büyüklüğünün madde sayısının 5-10 katı kadar olması gerektiği de belirtilmektedir (MacCallum vd., 1999; akt. Erkuş, 2014, 99). Alanyazındaki bilgiler doğrultusunda bu çalışmada toplamda madde sayısının 10 katı üzerinde katılımcıya (468) ulaşılmıştır.

Bu çalışmada açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi için iki ayrı çalışma grubu bulunmaktadır. Çalışma grubu kamu okullarının farklı öğretim basamaklarında görev yapan toplamda 468 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

	<i>Değişkenler</i>	<i>AFA (ilk aşama)</i>		<i>DFA (ikinci aşama)</i>	
		<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	144	53.7	127	63.5
	Erkek	124	46.3	73	36.5
Branş	Sınıf Öğretmeni	85	31.7	56	28
	Branş Öğretmeni	182	67.9	143	71.5
	Belirtmeyenler	1	0.4	1	0.5
Okul Kademesi	İlkokul	97	36.2	63	31.5
	Ortaokul	96	35.8	83	41.5
	Lise	62	23.1	41	20.5
	Diğer	13	4.9	13	6.5
Eğitim Durumu	Önlisans	---	---	2	1
	Lisans	206	76.9	135	67.5
	Yüksek Lisans	57	21.3	54	27
	Doktora	4	1.5	9	4.5
	Belirtmeyen	1	0.4	---	---
	Toplam	268	100	200	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere ilk aşamada elde edilen 268 veri açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve ikinci aşamada elde edilen 200 veri doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için kullanılmıştır. Buna göre iki grupta da katılımcıların büyük çoğunluğu kadın (%53.7-%63.5) ve branş (%67.9-%71.5) öğretmenidir. Okul kademesi bakımından da öğretmenler ilkokul (%36.2-31.5) ve

ortaokul (%35.8-41.5) başta olmak üzere lise (%23.1-20.5) ve rehberlik araştırma merkezi, bilim sanat merkezi, özel eğitim okulu ve anaokullarında (%4.9-6.5) görev yapmaktadır. Öğretmenlerin eğitim durumları da önlisans ile doktora düzeyinde değişmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans (%76.9-%67.5) ve yüksek lisans (%21.3-%27) mezuniyet derecesine sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin okuldaki hata yönetimi kültürüne ilişkin algılarını doğru şekilde ortaya koyabilmeleri için mesleki kıdemlerinin ve görev yaptıkları okuldaki kıdemlerinin en az 1 yıl olmasına dikkat edilmiştir.

Ölçek Geliştirme Aşamaları

Bu araştırma Morgado vd. (2017) tarafından önerilen üç aşamalı ölçek geliştirme sürecine dayalı olarak yürütülmüştür. Bu doğrultuda ölçek geliştirmenin ilk aşaması madde havuzu oluşturma ve ikinci aşaması kapsam geçerliği bu bölümde açıklanırken üçüncü aşamadaki geçerlik ve güvenilirlik analizleri bulgular bölümünde açıklanmıştır.

Madde Havuzu Oluşturma

İlk aşamada öncelikle madde havuzu oluşturulmuştur. Geniş bir madde havuzu oluşturmak ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak için önemli bir adımdır (Yurdabakan ve Çüm, 2017). Bu aşamada maddeler üretilirken tümevarım, tümdengelim ya da iki yöntem birleştirilerek kullanılmaktadır. Tümdengelim yönteminde kapsamlı bir alanyazın taraması yapılarak mevcut ölçeklere dayalı olarak maddeler üretilmektedir. Tümevarım yönteminde madde üretmek için ise hedef grupla görüşmeler yapılmaktadır (Morgado vd., 2017). Bu çalışmada madde havuzu oluşturmak için tümdengelim ve tümevarım yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Öncelikle hata yönetimi, hata yönetimi kültürü, okulda hata yönetimi gibi kavramlar bağlamında ulusal ve uluslararası alanyazın taranarak ilgili araştırmalar incelenmiştir. Bu kapsamda ulusal ve uluslararası farklı çalışmalardan (Putz vd., 2013; Rybowiack vd., 1999; van Dyck vd., 2005; Nanto, 2021; Sıcakkan Özerden, 2019; Yiğital, 2018) yararlanılmıştır. Ulusal çalışmalarda kullanılan ölçeklerin de çoğunlukla Rybowiack vd. (1999) ve van Dyck vd. (2005) tarafından geliştirilen ölçeklerden uyarlandığı görülmüştür. Tümevarım yöntemi kapsamında okullardaki hata yönetimi konusunda dört okul yöneticisi ile görüşme yapılmıştır. Araştırmacı tarafından bu görüşmeler yazıya aktarılarak incelenmiş ve görüşme metninden yeni maddeler üretilmiştir. Bu doğrultuda 23 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur.

Kapsam Geçerliği

Kapsam geçerliği bir ölçme aracının amaçlanan konuyu ve bu bağlamdaki davranışları ne kadar iyi düzeyde ölçebildiğinin kararlaştırılmasıdır (Balci, 2013, 117). Ölçeğin kapsayıcılığını sınamak için genellikle ölçeğin konusu ile ilgili uzmanların görüşleri alınmaktadır (Tezbaşaran, 2008, 51). Bu konuda uzman görüşüne ek olarak ölçeğin uygulanacağı hedef kitlenin de görüşüne başvurulabilmektedir (Morgado vd., 2017). Bu çalışmada da maddelerin amaçlanan olguyu ne düzeyde ölçtüğünü belirlemek amacıyla, diğer bir deyişle kapsam geçerliği için öncelikle uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin istenilen yapıyı ölçme düzeyini belirlemek için eğitim yönetimi ve ölçme-değerlendirme alanından yedi uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda ölçek maddeleri gözden geçirilerek benzer olduğu ve amaçlanan olguyu tam olarak ölçmediği tespit edilen dört madde formdan çıkarılmıştır. Ölçeğin dilsel anlaşılabilirliğini kontrol etmek için Türk Dili uzmanından görüş alınarak ifadeler Türkçe dil bilgisi kurallarına göre düzenlenmiştir. Ayrıca, Morgado ve diğerlerinin (2017) önerisi doğrultusunda ölçeğin bu taslak formuna ilişkin hedef kitleden seçilen iki öğretmenin görüşü de alınmıştır. Öğretmenler ölçek

ifadelerinin okullardaki hata yönetimi bağlamında anlaşılır olduğunu belirtmiştir. Böylece ölçeğin kapsam geçerliği sağlanarak ölçek ön uygulama için hazır hale getirilmiştir. Bu doğrultuda ölçeğin ön uygulama formu 19 maddeden oluşmaktadır. Sonrasında maddeler tekrar gözden geçirilerek ölçekleme türüne karar verilmiştir. Buna göre ölçek, beşli Likert olarak "1=Asla, 2= Nadiren, 3=Bazen, 4=Sıklıkla, 5=Her Zaman" şeklinde derecelendirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçek geliştirme kapsamında taslak form oluşturulmakta, kapsam geçerliği açısından değerlendirme yapıldıktan sonra süreç veri analizi ile devam etmektedir (Yurdabakan ve Çüm, 2017). Morgado ve diğerleri (2017) yapı geçerliğini sağlamak için açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizinin yapıldığı bu aşamayı psikometrik analiz olarak adlandırmıştır. Faktör analizi çok sayıdaki değişken arasındaki ilişkilere dayalı olarak doğrudan gözlemlenemeyen boyutları ortaya çıkarmaktadır. Bu analiz özellikle tıp, psikoloji, biyoloji, ekonomi, sosyal ve eğitim bilimleri gibi alanlarda kullanılmaktadır (Karagöz, 2017, 402). Ölçeğin yapı geçerliğini ve güvenilirliğini test etmek amacıyla ön uygulama formu çalışma grubunu temsil eden yeterli ve uygun sayıda katılımcıya uygulanmaktadır.

Geçerli ve güvenilir analizler yapabilmek için veriler öncelikle taranmıştır, sonrasında tek değişkenli ve çok değişkenli uç değer kontrolü yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu çalışmada yapı geçerliğini test etmek için Morgado ve diğerlerinin (2017) belirttiği üzere öncelikle AFA ve sonrasında DFA yapılmıştır. Diğer taraftan ölçeğin güvenilirliği için maddelerin hedef yapıyı aynı şekilde ölçme derecesi olarak iç tutarlık katsayısı kullanılmıştır. Bu doğrultuda Cronbach Alpha (Pallant, 2015, 18) ve ona alternatif Omega katsayısı (McDonald, 1999) ile maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Veriler SPSS, LISREL ve Jamovi programları ile analiz edilmiştir.

Bu araştırmada AFA ve DFA için kullanılan veri seti tek değişkenli ve çok değişkenli normallik açısından ayrı ayrı incelenmiştir. Bunun için öncelikle değişkenlerin olası sınırlar (1-5) içerisinde olup olmadığı kontrol edilmiştir. Veriler elektronik ortamda toplandığı için veri setinde herhangi bir kayıp olmadığı tespit edilmiştir. Tek değişkenli uç değerler standartlaştırılmış Z puanları (+/-3.00) ile incelenmiştir (Tan, 2016). Çok değişkenli uç değerler için Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanmıştır (Çokluk vd., 2014, 24). Bu kapsamda veri setinde tek değişkenli (+/-3.00 Z puanı aralığında) ve çok değişkenli (Mahalanobis uzaklık değeri >.001) uç değer olmadığı belirlenmiştir. Tek değişkenli normalliğin sağlanması için betimsel istatistiklerle (AFA veri seti için Ort.=71; Mod=65; Medyan=73; DFA veri seti için Ort.=54; Mod=53; Medyan=55) basıklık (AFA veri seti için -0,560; DFA veri seti için -0,358) ve çarpıklık (AFA veri seti için 0.019; DFA veri seti için 0.220) katsayıları incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell'in (2014) belirttiği üzere normal dağılım için aritmetik ortalama, mod ve medyan değerleri birbirine yakın, çarpıklık ve basıklık katsayıları ± 1.5 sınırları arasındadır. Histogram, Q-Q plot ve kutu-bıyık grafikleri de normal dağılımın sağlandığını göstermektedir. Bu incelemelere göre veri seti normal dağılım göstermektedir.

Veri setinin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ile test edilmiştir. KMO değeri (0,91) değişkenlerin faktör analizi için iyi olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2014). Bartlett küresellik testi anlamlı ($\chi^2 = 1255.819$ $p < 0,01$) bulunmuştur. Anti image kovaryans matrisindeki çapraz ilişki katsayıları incelenmiştir. Bu katsayı ölçek maddelerinin yeterliğine ilişkin bilgi vermektedir ve 0.50'nin üzerinde olması gerekmektedir (Can, 2013, 274).

Bu ilişki katsayıları (0.93-0.89) 0.50'nin üzerinde çıkmıştır. Maddeler arası ilişkilere bakıldığında öncelikle dört maddenin (m6 ($r<0.80$)-m13-m14-m15($r<0.30$)) ilişki katsayılarının istenilen aralıkta olmadığı görülmüştür. Bu maddeler çıkarılarak analizler tekrarlanmıştır. Sonrasında maddelerin kabul edilebilir ilişki ($r=0.74-0.35$) gösterdiği ve çoklu bağlantı sorunu ($r<0.80$) olmadığı tespit edilmiştir (Can, 2013, 278). Matrisin determinant katsayısı 0.009 ($>.00001$) olarak hesaplanmıştır. Bu değerler faktör analizinin yapılabileceğini göstermektedir. AFA için temel eksen faktör çıkarma (principal axis factoring) yöntemi kullanılmıştır. Çünkü Nadav'ın (2017) da belirttiği üzere AFA'da doğrudan ölçülemeyen gizil yapılar ortaya çıkarılmaktadır ve değişkenler gizil yapıların doğrusal bileşimleri olarak kabul edilmektedir.

Bu çalışma Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan alınan 08.09.2021 tarih ve E-29563864-050.04.04-117952 sayılı etik kurul izin kararı doğrultusunda Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'ne uygun şekilde yürütülmüştür.

Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan analizler sunulmuştur.

Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

AFA işleminde öncelikle maddeler özdeğeri 1'den büyük 4 boyut altında toplanmıştır. Bu çalışmada faktör yük değeri en az .40 ve üzeri maddeler analize dâhil edilmiştir (Pett, Lackey ve Sullivan, 2003). Bu sebeple faktör yük değeri .40'ın altında olan (m8-m10-m17) ve binişiklik (m4-m11-m12-m16) gösteren maddeler çıkarılarak analizler tekrar edilmiştir. Bunun üzerine Şekil 3'te yer alan ölçeğin yamaç birikinti grafiği incelenmiştir.

Şekil 3

Yamaç Birikinti Grafiği



Tekrarlanan analizlerden sonra Şekil 3'te gösterilen tek faktörlü yapı elde edilmiştir. Maddeler çıkarıldıktan sonra tek faktörlü yapı elde edildiği için herhangi bir döndürme işlemi yapılmamıştır. Ölçeğin bu yapısına ilişkin AFA sonuçları Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2*Okullarda Hata Yönetimi Kültürü Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Ölçek Maddeleri	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonları
m1. Okul yönetimi yaptığı hataları kabul eder.	.80	.75
m2. Okul yönetimi yapılan hataların farkındadır.	.80	.76
m3. Okul yönetimi yapılan hataların altında yatan sebepleri araştırır.	.80	.75
m5. Okul yönetimi hatalardan çıkardığı dersleri eğitim-öğretim işlerinin sürekliliğini sağlamak için kullanır.	.79	.74
m7. Okul yönetimi yapılan hataların tekrarlanmaması için gerekli tedbirleri alır.	.83	.78
m9. Okul yönetimi öğretmenleri ilgilendiren hataları nasıl telafi edeceğini bilir.	.74	.70
m18. Okul yönetimi öğretmenleri hatalarla baş etme konusundaki deneyimlerini paylaşmaları için teşvik eder.	.65	.62
m19. Okul yönetimi yapılan hataların yaygınlığına göre öğretmenlere eğitim desteği sunar.	.49	.47
KMO: 0.91		
Barlett Küresellik testi [$p < 0.01$]		
Özdeğer: 4.48		
Açıklanan Toplam Varyans: %56.09		
Cronbach's Alpha : .90		
Omega-(ω): .90		

Tablo 2’de Okullarda Hata Yönetimi Kültürü Ölçeğinin tek faktörlü bir yapı sergilediği görülmektedir. Ölçek maddelerinin faktör yük değerleri .49 ile .83 arasında değişmektedir. Erkuş’a (2014, 98) göre aynı faktör altında .32 ve üzeri yük değeri taşıyan maddeler benzer yapıyı ölçmeye hizmet etmektedir. Erkuş’a paralel olarak Şencan (2005, 400) da ölçeğin madde faktör yük değerlerinin bir faktöre yönelik .40 ve üzeri değere sahip olması tek faktörlü yapıyı gösterdiğini savunmaktadır. Bu bilgiler ışığında ölçek maddelerinin birlikte okullarda hata yönetimi kültürünü ölçtüğü ifade edilebilir. Bu faktörün açıkladığı toplam varyans %59.09’dur.

İç Tutarlık Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin iç tutarlık güvenirliliği için Cronbach Alpha ve Omega katsayıları kullanılmıştır. Buna göre ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .90 ve Omega katsayısı da .90 olarak hesaplanmıştır. Kula-Kartal ve Mor-Dirlik’in (2016) belirttiği üzere Omega katsayısı, tüm ölçmelerde Cronbach Alfaya eşit ya da daha yüksek değer vermektedir. Bu çalışmada da Omega katsayısı Cronbach Alpha’ya eşit çıkmıştır. Ayrıca Tablo 2’de ölçekte yer alan tüm maddeler için madde toplam korelasyonlarının .78 ile .47 arasında değiştiği görülmektedir. Cronbach Alpha katsayısının .70’in ve madde toplam korelasyonunun .30’un üzerinde kabul edilebilir (Büyüköztürk, 2011; Pallant, 2015; Tavşancıl, 2014; Yaratın, 2017) değer aralıklarında olması bu araçla yapılan ölçümlerin güvenilir olduğu şeklinde yorumlanabilir

Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

AFA ve güvenilirlik analizleri sonucunda “Okullarda Hata Yönetimi Kültürü Ölçeği”nin tek faktör ve 8 maddeden meydana geldiği ortaya konmuştur. Ölçeğin bu yapısını sınamak için birinci düzey DFA yapılmıştır. DFA kestiriminde çalışma grubu büyüklüğü, faktör yükü gibi durumlardan görece az etkilenen ve daha doğru sonuçlar veren (Kılıç ve Doğan, 2021) ağırlıklandırılmamış en

küçük kareler (Unweighted least squares) yöntemi kullanılmıştır. DFA’da modelin veriye ne düzeyde uyumlu olduğunu gösteren çeşitli uyum istatistikleri bulunmaktadır (Schermelleh-Engel vd., 2003). Ölçme modelinin doğrulanması sürecinde χ^2/sd , RMSEA, SRMR, GFI, AGFI, CFI ve NFI değerleri en sık rapor edilen uyum indeksleri olarak kabul edilmektedir (Sümer, 2000). Birinci düzey DFA sonucu elde edilen model uyum iyiliği indeksleri ve uyum ölçütleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

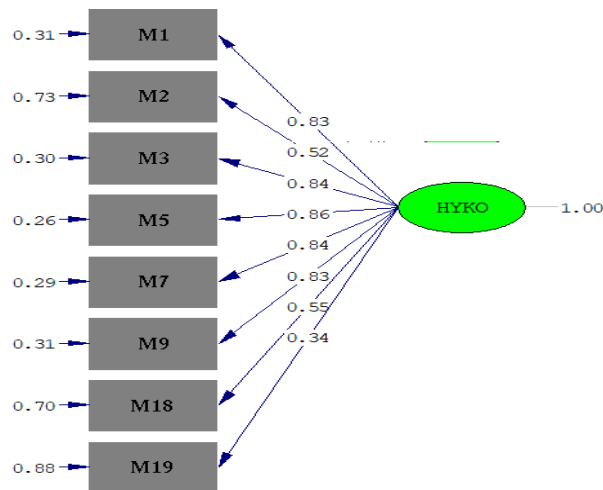
Doğrulayıcı Faktör Analizinde Kullanılan Uyum İyiliği Ölçütleri ve Model Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum Ölçütleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçek
χ^2	$0 \leq \chi^2 \leq 2sd$	$2sd \leq \chi^2 \leq 3sd$	53.28
p değeri	$.05 < p \leq 1.00$	$.01 \leq p \leq .05$.000
χ^2 /sd	$0.00 \leq \chi^2 /sd \leq 3.00$	$3.00 \leq \chi^2 /sd \leq 5.00$	2.66
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$.09
SRMR	<.05	<.08	.04
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.80 \leq NFI < .95$	1.00
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.80 \leq NNFI \leq .95$	1.00
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.85 \leq CFI < .95$	1.00
GFI	$.90 \leq GFI \leq 1.00$	$.80 \leq GFI < .90$	1.00
AGFI	$.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI < .95$.99

Tablo 3’te görüldüğü üzere DFA uyum istatistikleri, kabul kesme ve ölçek değerleri gösterilmektedir. Ölçeğin χ^2/sd oranı 2.66 ($\chi^2/sd \leq 3$), SRMR .04 (<.05) ve diğer uyum indeksleri (NFI, NNFI, CFI, GFI, AGFI ≤ 1.00) model veri uyumunun iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Ancak RMSEA değeri .09 (RMSEA>.08) olarak çıkmıştır. Bu konuda Schermelleh-Engel ve diğerleri (2003) .08 ile .10 arasındaki RMSEA değerinin kabul edilebilir olduğunu belirtmiştir. Ölçeğin DFA’sı ile ulaşılan standartlaştırılmış yol katsayıları ve hata varyansları Şekil 4’te sunulmuştur.

Şekil 4

Okullarda Hata Yönetimi Kültürü Ölçeği Birinci Düzey Ölçme Modeli



Chi-Square=53.28, df=20, P-value=0.00007, RMSEA=0.091

Şekil 4’te görüldüğü üzere maddelerin faktörle olan ilişkilerini gösteren standardize edilmiş katsayılar .86 ile .34 ve t değerleri 23.82 ile 5.15 arasında hesaplanmıştır. Bu doğrultuda ölçme modelinde maddelerin faktörleri ile olan ilişkilerini gösteren standardize edilmiş

katsayıların .30 ve üzeri, t değerlerinin ise 1.96'nın üzerinde olduğu görülmektedir. Diğer taraftan Hair ve diğerleri (2009, 641) p değerinin anlamlı çıkmaması gerektiğini belirtmiştir. Ancak bu değer örneklem sayısından etkilenecek çoğu zaman anlamlı çıkmaktadır. Bu sebeple de çalışmalarda ki kare/serbestlik derecesi (2.66) (Hoe, 2008) ve diğer uyum indekslerine de bakılmaktadır. Bu doğrultuda Okullarda Hata Yönetimi Kültürü Ölçeği'nin DFA sonucunda belirlenen tek faktörlü modeli doğrulanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Hata en genel ifade ile kural ya da ilkelerden kasıtsız olarak sapma davranışıdır. Hata yönetimi örgütlerde kültür bağlamında uygulanabilmektedir (Frese ve Keith, 2015). Örgütlerde hata yönetimi kültürü üyelerin hatalara ilişkin bakış açısını, tepkisini ve hataları nasıl ele aldıklarını göstermektedir (Van Dyck vd., 2005). Böylece örgütlerin hatalara yönelik yaklaşımları ortaya konarak bu hatalar öğrenme, yenilik, kaliteyi yükseltme, performansı arttırma ve müşteri memnuniyeti gibi fırsatlara dönüştürülebilir. Bu doğrultuda diğer örgütlerde olduğu kadar okullarda da hataların yönetilmesi ve bunun bir kültür haline getirilmesi önemlidir. Hatalarını rahatça konuşabilen, hatalarından öğrenebilen, hatalarını yenilik ve ilerlemenin anahtarı olarak gören okulların hem örgütsel işleyişi hem de eğitim-öğretim sürecini daha etkili şekilde yönetebileceğini söylemek mümkündür. Hata yönetimi kültürüne ilişkin mevcut alanyazın taramasında bu konunun daha çok işletme temelli örgütler (Rybowiak vd., 1999; van Dyck, 2000; van Dyck vd., 2005) bağlamında ele alındığı görülmektedir. Eğitim örgütleri bağlamında ise hata yönetimi kültürü örgüt-çalışan açısından (Nanto, 2021) genel olarak ele alınmıştır. Bu kapsamda okullardaki hata yönetimi kültürünü belirlemeyi sağlayan bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışmada okullardaki hata yönetimi kültürüne ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmaktadır. Bu amaçla öncelikle uluslararası ve ulusal alanyazına ve okul yöneticileri ile yapılan görüşmelere dayalı olarak 19 maddelik taslak ölçek formu hazırlanmıştır. Bu form kamu okullarında çalışan 468 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için AFA yapılmıştır. AFA ile ölçeğin tek faktör ve 8 maddeden oluştuğu ortaya konmuştur. Ölçek maddelerinin faktör yük değerleri .49-.83 arasında değişmektedir. Comrey ve Lee (1992, 244) faktör yük değerlerinin .71 ve üzeri olmasını "mükemmel", .63 ve üzeri olmasını "çok iyi", .55 ve üzeri olmasını "iyi" ve .45 ve üzeri olmasını "kabul edilebilir" olarak nitelendirmiştir. Yazarlara göre ölçeğin ilk altı maddesinin faktör yük değeri .71'in üzerinde olduğu için mükemmel, diğer 2 maddesi de .63-.45 ve üzeri yük değerine sahip olduğu için çok iyi ve kabul edilebilir aralığında yer almaktadır. Bu değerler ölçek maddelerinin birlikte tek faktör altında (Şencan, 2005) okullarda hata yönetimi kültürünü belirleyen yapıyı ölçtüğünü göstermektedir (Erkuş, 2014). Bu ölçek toplam varyansın %56.09'unu açıklamaktadır. Alanyazındaki Nanto'nun dört boyut 16 maddeden oluşan Hata Yönetimi Kültürü Ölçeğinin de açıkladığı toplam varyans %64.89 olarak hesaplanmıştır. Scherer vd. (1988; akt. Tavşancıl, 2014) bu açıklanan varyans oranını sosyal bilimler için yeterli olarak belirtmektedir. Benzer şekilde Büyüköztürk (2011) de tek faktörlü ölçekler için açıklanan toplam varyansın %30 ve üzeri olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda Okullarda Hata Yönetimi Kültürü Ölçeği'nin açıkladığı toplam varyansın yeterli olduğu kabul edilmektedir.

Faktör analizi ile ortaya konan tek faktörlü yapının model uyumunu DFA ile sınamak için ikinci çalışma grubu kullanılmıştır. Bu kapsamda ölçeğin model uyum indeksleri ($\chi^2/sd=2.66$,

RMSEA=.09, SRMR=.04, NFI=1.00, NNFI=1.00, CFI=1.00, GFI=1.00, AGFI=.99) hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler, okullarda hata yönetimi kültürü ölçme modelinin kabul edilebilir uyum iyiliğine sahip olduğunu göstermektedir (Schermelleh-Engel vd., 2003; Sümer, 2000). Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha (.90) ve Omega katsayısı (.90), madde toplam korelasyonları (.78-.47) hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ölçümlerin güvenilir ve maddelerin ayırt edici olduğunu göstermektedir. Likert tipinde geliştirilen ölçek maddeleri Asla =1, Nadiren=2, Bazen=3, Sıklıkla=4 ve Her zaman=5 olarak puanlanmıştır. Ayrıca ölçekte (EK-1) ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, Okullarda Hata Yönetimi Kültürü Ölçeği'nin öğretmenlerin eğitim kurumlarında hataların yönetimine ilişkin görüşlerini belirlemek için kullanılabilir ve geçerli olan bir ölçme aracı olduğunu söylemek mümkündür. Bu kapsamda ölçekten alınabilecek en yüksek puan 40, en düşük puan ise 8'dir. Ölçekten alınan puanların 40 ve bu puana yakın olması ilgili ölçek maddeleri kapsamında öğretmenlerin görüşlerine göre okulda olumlu bir hata yönetimi kültürü olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca bu durum, okulda hatalar kabul edilip açıkça konuşularak sonuçlarını olumluya çevirmeye yönelik bir kültür olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Ancak bu ölçekten alınan 8 ve buna yakın puanlar okullarda hataların sürekli tekrarlandığı ve bir baskı aracı olarak kullanıldığı şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir deyişle bu puan, okullarda olumsuz bir hata yönetimi kültürünün olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak Okullarda Hata Yönetimi Kültürü Ölçeği tek boyut ve 8 maddeden oluşan yapısıyla araştırmacılar için kullanışlı ve pratik bir veri toplama aracı olarak kabul edilebilir. Bu araştırma kamu okullarında görev yapan öğretmen görüşleriyle sınırlıdır. Dolayısıyla özel okullarda ya da farklı eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılması gerekmektedir. Bu şekilde kamu ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin hata yönetimi kültürü algıları karşılaştırılabilir. Hata yönetimi kültürü konusunda olumlu uygulamaları olan okullar örnek alınabilir. Bu ölçek yoluyla elde edilen puanlar okul yöneticilerinin hata yönetimi anlayışının ortaya konmasını sağlayacaktır. Ayrıca bu ölçek, Türkiye'nin farklı illerindeki kamu okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanarak ülke düzeyindeki okulların hata yönetimi kültürü belirlenebilir. Böylece Türkiye'de okullarda hataların nasıl ele alındığına ilişkin bir profil çıkarılmış olacaktır.

Okullardaki hata yönetimi kültürünü öğretmenlerle görüşme yaparak derinlemesine ele almak isteyen araştırmacılar da nitel çalışmalar ve karma yöntem araştırmaları yapabilir. Diğer taraftan okuldaki hata yönetimi sorumluluğunu taşıyan okul yöneticileri için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak okul yöneticilerinin bu konuda öz-değerlendirme yapmaları sağlanabilir. Ayrıca araştırmacıların bu ölçekle yürüteceği çalışmaların okul geliştirme sürecine katkı sunacağı da düşünülmektedir. Çünkü okullarda olumlu hata yönetimi kültürü bir örgütte hataların yapılacağı varsayımına dayanarak hataları gelişme ve ilerlemenin itici gücü olarak kabul etmekten geçmektedir. Böylece okulların hataları baskı ya da ceza aracı olarak değil, öğrenme, yenilik ve iyileşmenin anahtarı olarak gören örgütlere dönüşmesine önemli katkı sunulmuş olacaktır.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu kurumdan (08.09.2021 tarih ve E-29563864-050.04.04-117952 sayılı) etik izin alınmıştır.

Kaynakça

- Aküzüm, C., ve Özmen, F. (2013). Okul yöneticilerinin okul ortamında yaşanan örgütsel hatalara yönelik tavır alışları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 332-351. <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47941/606535> sayfasından erişilmiştir.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. (10. Baskı). Pegem Akademi.
- Bauer, J., Mulder, R.H. (2010). *In Search of a Good Method for Measuring Learning from Errors at Work*. M. van Woerkom & R. Poell (Ed.) *Workplace Learning: Concepts, Measurement and Application* içinde (111-127). Routledge.
- Bilginoğlu, E. ve Yozgat, U. (2021). İşyerinde hatalardan öğrenme ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 19(40), 299-322. <https://doi.org/10.35408/comuybd.716676>
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi.
- Büyükoztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (15. Baskı). Pegem Akademi.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi
- Ceylan, S. (2002). *IP üzerinden ses aktarımında tampon ve hata yönetimi teknikleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Çokluk, Ö. Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Demirdağ, S. (2015). Management of errors in classrooms: student mistakes and teachers. *International Journal of Humanities and Social Science*, 5(7), 77-83. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/63737628/> sayfasından erişilmiştir.
- DeVellis, R. F: (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th Edition). SAGE Publication.
- Divsar, H., & Dolat Pour, E. (2018). Error management behaviors in EFL classrooms: teachers' responses to students' errors. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 6(2), 86-99. http://journalscmu.sinaweb.net/article_76538_0.html sayfasından erişilmiştir.
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I*. Pegem Akademi.
- Frese, M. (1991). Error management or error prevention: two strategies to deal with errors in software design. In *Human Aspects in Computing: Design and Use of Interactive Systems and Work with Terminals*, H-J Bullinger (Edt.), pp. 776-82. Elsevier
- Frese, M., & Keith, N. (2015). Action errors, error management, and learning in organizations. *Annual review of psychology*, 66, 661-687. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015205>
- Göktürk, S., Bozoğlu, O. ve Günçavdı, G. (2017). Error management practices interacting with national and organizational culture. *The Learning Organization*, 24(4), 245-256. <https://doi.org/10.1108/TLO-07-2016-0041>
- Guchait, P., Kim, M. G., & Namasivayam, K. (2012). Error management at different organizational levels—frontline, manager, and company. *International Journal of Hospitality Management*, 31(1), 12-22. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2011.04.007>

- Güçlü Nergiz, H. (2015). Otel işletmelerinde hata yönetiminin psikolojik güvenlik, örgütsel performans ve örgütsel öğrenme üzerindeki etkisi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 26(2), 222-237. <https://doi.org/10.17123/atad.vol26iss277197>
- Hair, J., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis* (7. Edition). Prentice Hall.
- Helmreich, R. L. (2000). On error management: lessons from aviation. *Bmj*, 320(7237), 781-785. doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.320.7237.781>
- Hoe, S. L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modelling technique. *Journal of Quantitative Methods*, 3(1), 76. https://ink.library.smu.edu.sg/sis_research/5168/ sayfasından erişilmiştir.
- Johnson, D. D., Blumstein, D. T., Fowler, J. H., & Haselton, M. G. (2013). The evolution of error: Error management, cognitive constraints, and adaptive decision-making biases. *Trends in ecology & evolution*, 28(8), 474-481. <https://doi.org/10.1016/j.tree.2013.05.014>
- Kanten, P., & Kanten, S. (2019). Örgütsel ustalığın müşteri odaklı hizmet davranışları üzerindeki etkisinde hata yönetim kültürünün aracılık rolü. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 17(33), 85-109. <https://doi.org/10.35408/comuybd.518307>
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS uygulamalı nitel nicel karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Nobel Yayıncılık.
- Kaya, Ö. (2014). *Hata yönetimi için kural tabanlı alana özel bir dil*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, A. F. ve Doğan, N. (2021). Comparison of confirmatory factor analysis estimation methods on mixed-format data. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 8(1), 21-37. <https://doi.org/10.21449/ijate.782351>
- Kılınc, İ. (2002). *Haberleşme şebekelerinde hata yönetimi analizi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kula-Kartal, S. ve Mor-Dirlik, E. (2016). Geçerlik kavramının tarihsel gelişimi ve güvenirlikte en çok tercih edilen yöntem: cronbach alfa katsayısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1865-1879. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/291942> (11.09.2022).
- Li, L. (2016). An overview of error management climate. *Psychology*, 7(4), 623-626. 10.4236/psych.2016.74064
- Love, P. E., Lopez, R., & Kim, J. T. (2014). Design error management: interaction of people, organisation and the project environment in construction. *Structure and Infrastructure Engineering*, 10(6), 811-820. doi: <https://doi.org/10.1080/15732479.2013.767843>
- Love, P. E., & Smith, J. (2016). Toward error management in construction: Moving beyond a zero vision. *Journal of Construction Engineering and Management*, 142(11), 04016058. <https://ascelibrary.org/doi/epdf/10.1061/%28ASCE%29CO.1943-7862.0001170> sitesinden alınmıştır (12.09.2022)
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: a unified treatment*. LEA Publisher.
- Morgado, F.F.R., Meireles, J.F.F., Neves, C.M., Amaral, A.C.S., & Ferreira, M.E.C. (2017). Scale development: ten main limitations and recommendations to improve future research practices. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 30 (3). 10.1186/s41155-016-0057-1
- Nadav, K. (2017). What is the difference between PCA and PAF method in factor analysis?, Retrieved from <https://stats.stackexchange.com/q/280746> (09.09.2022)

- Nanto, Z. (2021). *Hata yönetimi kültürü işe cezbolma ve örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişkiler*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Pallant, J. (2015). *SPSS kullanma kılavuzu SPSS ile adım adım veri analizi* (S. Balcı ve B. Ahi, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Pett, M. A., Lackey, N. R., & Sullivan, J. J. (2003). *Making sense of factor analysis: The use of factor analysis for instrument development in health care research*. SAGE Publication.
- Putz, D., Schilling, J., Kluge, A., & Stangenberg, C. (2013). Measuring organizational learning from errors: Development and validation of an integrated model and questionnaire. *Management learning*, 44(5), 511-536. <https://doi.org/10.1177/1350507612444391>
- Rybowiak, V., Garst, H., Frese, M., & Batinic, B. (1999). Error orientation questionnaire (EOQ): Reliability, validity, and different language equivalence. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 20(4), 527-547. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199907\)20:4<527:AID-JOB886>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199907)20:4<527:AID-JOB886>3.0.CO;2-G)
- Sayan, Ö. F. (2002). *İnsan duygularının ses işleme ve hata yönetiminde kullanılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- 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. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.509.4258>
- Seçer, İ. (2018). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve Lisrel uygulamaları* (2. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Serger, İ. (2017). *Hasta emniyet tutumları ve hata yönetimi iklimi ile algılanan liderlik tarzları etkileşimi: Sağlık çalışanları üzerinde bir araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sıcakkan Özerden, S. (2019). *Ürün geliştirme takımlarında hata yönetimi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gebze Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze-Kocaeli.
- Sıcakkan Özerden, S., Keskin, H. ve Ayar Şentürk, H. (2020). Yeni Ürün Geliştirme Takımlarında Hata Yönetimi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 21(1), 35-47. <http://journal.dogus.edu.tr/index.php/duj/article/view/1172/pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Strauch, B. (2017). *Investigating human error: Incidents, accidents, and complex systems*. CRC Press.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74. <https://psycnet.apa.org/record/2006-04302-005> sayfasından erişilmiştir.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayınevi.
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics*. Harper Collins College Publishers.
- Tan, Ş. (2016). *SPSS ve excel uygulamalı temel istatistik-I*. Pegem Akademi.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (4. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu* (3. Baskı). Türk Psikologlar Derneği

- Thomas, M. J. (2004). Predictors of threat and error management: Identification of core nontechnical skills and implications for training systems design. *The International Journal of Aviation Psychology*, 14(2), 207-231. Doi: https://doi.org/10.1207/s15327108ijap1402_6
- Tulis, M. (2013). Error management behavior in classrooms: Teachers' responses to student mistakes. *Teaching and Teacher Education*, 33, 56-68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.003>
- van Dyck, C. (2000). Putting errors to good use: error management culture in organizations, PhD thesis, Faculty of Social and Behavioral Sciences (FMG), Institute Psychology Research Institute (PsyRes), KLI.
- van Dyck, C., Frese, M., Baer, M., & Sonnentag, S. (2005). Organizational error management culture and its impact on performance: a two-study replication. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1228. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1228>
- Yiğital, S. (2018). *Kurumlarda hata yönetimi kültürü ve örgütsel öğrenmenin hizmet yenilikçiliğine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gebze Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze-Kocaeli.
- Yurdabakan, İ., & Çüm, S. (2017). Scale development in behavioral sciences (Based on exploratory factor analysis). *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care Electronic Journal*, 11 (2), 108-126. <https://doi.org/10.21763/tjfmpc.317880>

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Gül KURUM TIRYAKIOĞLU
gulkurum@trakya.edu.tr

EK-1 Okullarda Hata Yönetimi Kültürü Ölçeği*

Ölçek Maddeleri					
Bu okulda,	Asla	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
1. Okul yönetimi yaptığı hataları kabul eder.	①	②	③	④	⑤
2. Okul yönetimi yapılan hataların farkındadır.	①	②	③	④	⑤
3. Okul yönetimi yapılan hataların altında yatan sebepleri araştırır	①	②	③	④	⑤
4. Okul yönetimi hatalardan çıkardığı dersleri eğitim-öğretim işlerinin sürekliliğini sağlamak için kullanır.	①	②	③	④	⑤
5. Okul yönetimi yapılan hataların tekrarlanmaması için gerekli tedbirleri alır.	①	②	③	④	⑤
6. Okul yönetimi öğretmenleri ilgilendiren hataları nasıl telafi edeceğini bilir.	①	②	③	④	⑤
7. Okul yönetimi öğretmenleri hatalarla baş etme konusundaki deneyimlerini paylaşmaları için teşvik eder.	①	②	③	④	⑤
8. Okul yönetimi yapılan hataların yaygınlığına göre öğretmenlere eğitim desteği sunar.	①	②	③	④	⑤

*Bu ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır.

Social Studies Teachers' Views on the Concept of Digital Ethics

Fatih ÖTELEŞ, Fırat University, 0000-0003-4105-020X

Zihni MEREY, Van Yüzüncü Yıl University, 0000-0001-8595-0504

Abstract

Significant advances have been made in science and technology in the 21st century. Technology has permeated all areas of life. The prevalence of technology in general and digital tools, and equipment in particular has resulted in some results. These results are divided into two as positive and negative. However, especially the negative consequences of technology come to the fore in the century we live in. This situation has brought about digital ethics. Digital ethics is a concept that expresses the necessity of considering ethical principles in the use of digital tools and the internet. It is important to raise awareness of individuals about digital ethics. In this regard, the education process is important. In the context of the education, some courses come to the fore with their purpose and content. Social studies is one of the courses in which digital ethics will be taught with its purpose and content. In the present study, it was aimed to find out the views of social studies teachers on digital ethics. The study is a case study conducted with a qualitative method. The study group of the research consists of 30 social studies teachers working in the central secondary schools of Muş. Research data were collected through a structured interview form. The research data were analyzed via content analysis method. The findings obtained from the research show that teachers perceive and interpret digital ethics correctly. When the of the study are evaluated, it is seen that a significant part of the teachers have the opinion that digital tools and equipment are used out of purpose, that different measures should be taken to prevent digital ethics violations, and that a course on digital ethics should be included in schools. In addition, it was determined that all of the teachers faced digital ethics violations and applied different methods and activities to prevent these violations, and they found the level of digital ethics included in the updated social studies curriculum insufficient.

Keywords: Digital ethics, social studies, interview technique, content analysis.



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 3, 2022
pp. 1302-1323
DOI:
10.17679/inuefd.1135696

Article Type
Research Article

Received
25.06.2022

Accepted
04.12.2022

Suggested Citation

Öteleş, F.& Meray, Z. (2022). Social studies teachers ' views on the concept of digital ethics, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(3), 1302-1323. DOI: 10.17679/inuefd.1135696

This article was produced from the master's thesis of the first author, which was accepted by Van Yüzüncü Yıl University, in January 2022.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Significant developments are taking place in science and technology. Related developments have an impact on all areas of life, as well. In addition to technology, the widespread and effective use of digital tools and equipment has had some consequences. It is possible to divide these results into two, undoubtedly positive and negative. However, especially the negative consequences caused by the use of technology and digital tools outside of the purpose are increasing. The relevant situation has raised the concept of digital ethics. Digital ethics is about the do's and don'ts when using digital tools and the Internet. Raising awareness of individuals about these issues is possible through the educational process. In this process, certain courses can take on important missions in teaching the concept of digital ethics with their purpose and content. Social studies is among these courses.

Purpose

The aim of this research is to determine the opinions of social studies teachers about the concept of digital ethics. In accordance with this general purpose, the answers to the following questions were sought;

1. What are the opinions of social studies teachers on the definition of digital ethics?
2. What are the opinions of social studies teachers regarding whether digital tools and materials are used for their intended purpose?
3. Opinions of social studies teachers on measures to be taken against digital ethical violations?
4. What are the opinions of social studies teachers about the need to include a lesson on the concept of digital ethics in schools?
5. What are the opinions of social studies teachers about the digital ethics violations they face in their professional lives?
6. What are the opinions of social studies teachers about the work they do to teach the concept of digital ethics in social studies course and to create awareness about this concept?
7. What are the opinions of social studies teachers regarding the inclusion of the concept of digital ethics in the renewed social studies curriculum?

Method

In the research, a case study using a qualitative method was used. Qualitative research can be defined as the activity of questioning and making sense of problems related to social life and the individual with its own methods (Creswell, 1998). A case study is a method in which one or more events, environments, programs, social groups and other related systems are examined in detail (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2015, p. 260).

Findings

The findings obtained from the research show that teachers define the concept of digital ethics in the context of the intended use of digital tools and materials, the rules to be followed in virtual environments, the protection of human rights and freedoms, and copyright. Other findings in the research indicate that a significant portion of teachers to have visions of digital tools and equipments used except for the purpose of digital ethics violations in relation to the Prevention of crimes, the scope of expansion, financial sanctions, and schools of thought that could be effective in increasing international cooperation, legal and ethics to be given a place in a course on digital illustrates the positive approach. In addition, it was found that all teachers faced a violation of digital ethics and organized activities, such as information, case study, panel study, project assignment and seminar in order to prevent these violations. The final finding obtained in the context of the research is that the majority of teachers find the level of inclusion of the concept of digital ethics in the updated social studies curriculum insufficient.

Discussion & Conclusion

When the findings obtained from the research were examined, it was determined that pre-service teachers define digital ethics in the context of the intended use of digital tools and materials, the rules to be followed in virtual environments, the protection of human rights and freedoms and copyright. Capurro (2009) defines digital ethics as the use of digital communication technologies and the Internet for the benefit of society and the environment. Önce (2019), expresses the digital ethics as the identification of individual behaviors seen in online life and drawing a certain moral boundary to these behaviors. In this direction, it can be said that social studies teachers correctly perceive and interpret the concept of digital ethics. Another finding obtained within the scope of the research is that most of both female and male teachers have the opinion that the Internet and digital tools are not used for their intended purpose. İlhan et al. (2014) support the opinion of teachers in their study. In the related research, the purposes of the Internet use have been examined. The findings show that the 11.3% of the respondents have been using for research, %34.4 of them for social activities, %25,2 for following the news, 10.8% for listening to music and watching movies, 13% for the game and 3.8% for the pornography sites and 1.5% for accessing the business courses. In the study, the opinions of teachers on measures that can be taken against digital ethical violations were also examined. The data show that teachers think that expanding the scope of IT crimes related to preventing violations, increasing financial sanctions, legal controls and international cooperation may be effective. Digital tools and equipment and the Internet allow children to discover new information as well as contribute to having a fun time. However, the existence of illegal sites on the internet covering negative situations, such as violence, immoral acts, drugs pose a great risk for children (Ateş & Tokay, 2018). It is said that the issues stated by the teachers regarding the solution of these problems can be effective. Another finding of the research is that all teachers have an idea about the need to include a lesson on digital ethics in schools. Such a course of digital tools will help the students the correct use of materials, their rights and freedom to learn, gain awareness against cybercrime, the existence of legal mechanisms and viability of digital citizenship skills, and become open to new things that might be effective in such areas as was mentioned by the teachers. Nowadays, the content of the concept of digital ethics in primary and secondary schools is being tried to be given with the information technologies and software course and the social studies course, which are included in the scope of compulsory

courses. Within the scope of elective courses, media literacy course is offered. However, no direct digital ethics course is offered. However, the first and middle school students that can be given in the field of digital ethics course to keep a close watch on the developments in science and technology, effective and purposeful use of information technologies and the internet know what they can do in the face of problems can contribute to. As a matter of fact, UNICEF 's (2017) report "The Situation of the World 's Children" emphasized the importance of digital ethics education to be given in schools. In the study, it was also examined whether teachers face/encounter a violation of digital ethics in their professional lives. The findings show that all of the teachers have encountered a digital ethics violation. However, they stated the violations faced by teachers as cyber bullying, copyright infringement and violation of the privacy of private life. In a study conducted by Gardner (2010), it was found that the increase of children's access to the Internet increases cyberbullying in schools. The opinions of teachers, all of whom have encountered a violation of digital ethics, about their work to teach the concept of digital ethics or to create awareness about this concept have also been examined. The findings obtained show that teachers are conducting studies, such as information, case study, seminar, project study, board preparation and brainstorming. It is seen that the common goal of the activities of teachers is to create awareness among students. National and international studies on children's digital addiction show that students need such information. The findings of the study conducted by Rideout, Vandewater and Wartella (2003) with 1,000 parents in the United States show that 48% of children use the computer effectively and 30% of them use the computer for the purpose of video games. Another finding of the study is that 6-year-old children averaged 1 hour 58 minutes during the day. In addition, other findings reached are that 36% of children live in a house where the TV is on all day, 45% of parents have their children watch TV to keep them busy when they have important things to do, 27% of children between the ages of 4 and 6 use computers every day of the week. A study conducted in Turkey shows that 31% of children spend a minimum of 4 hours of time in front of television on weekdays (Tuncer & Yalçin, 1999). Therefore, it is said that the studies mentioned by the teachers are of great importance. The latest finding obtained within the scope of the research shows that most social studies teachers find the level of participation of the concept of digital ethics in the updated program insufficient. However, social studies is one of the courses most suitable for the acquisition of digital ethics and relevant concepts in terms of its purpose and content. Therefore, it is said that the social studies course is not used effectively in terms of gaining the concept of digital ethics.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Dijital Etik Kavramına İlişkin Görüşleri

Fatih ÖTELEŞ, Fırat Üniversitesi, 0000-0003-4105-020X

Zihni MEREY, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, 0000-0001-8595-0504

Öz

21. yüzyılda bilim ve teknolojiye önemli ilerlemeler yaşanmıştır. Teknoloji tüm yaşam alanlarına nüfuz etmiştir. Genel manada teknolojinin özde ise dijital araç ve gereçlerin yaygınlık kazanması ise birtakım sonuçlar doğurmuştur. Bu sonuçlar olumlu ve olumsuz olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Fakat özellikle teknolojinin olumsuz sonuçları yaşanan yüzyılda ön plana çıkmaktadır. Bu durum ise beraberinde dijital etiği getirmiştir. Dijital etik, dijital araçların ve internetin kullanımında etik ilkelerin dikkate alınmasının gerekliliğini ifade eden kavramdır. Bireylerin dijital etik konusunda bilinçlendirilmesi ise önem taşımaktadır. İlgili hususta ise eğitim-öğretim süreci önemlidir. Eğitim-öğretim süreci bağlamında ise bazı dersler amaç ve içeriğiyle ön plana çıkmaktadır. Sosyal bilgiler amaç ve içeriği ile dijital etiğin kazandırılacağı derslerden biridir. Mevcut araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital etiğe yönelik görüşlerinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırma, nitel yöntemle yapılan bir durum (vaka) çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, Muş ili merkez ortaokullarında görev yapan 30 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri, yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. İçerik analizi yöntemi ile araştırma verileri çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin dijital etiği doğru olarak algılayıp yorumladığını göstermektedir. Araştırmada ulaşılan bulgular değerlendirildiğinde; öğretmenlerin önemli bir kısmının dijital araç ve gereçlerin amacı dışında kullanıldığı, dijital etik ihlallerinin engellenmesine yönelik farklı tedbirlere başvurulması gerektiği ve okullarda dijital etiğe yönelik bir derse yer verilmesi yönünde görüşe sahip olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin tamamının dijital etik ihlaliyle karşılaştığı ve bu ihlalleri önlemek amacıyla farklı yöntem ve etkinliklere başvurduğu ve yenilenen sosyal bilgiler öğretim programında dijital etiğin yer alma düzeyini yetersiz bulduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dijital etik, sosyal bilgiler, görüşme tekniği, içerik analizi.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 3, 2022
ss. 1302-1323

DOI:
10.17679/inuefd.1135696

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
25.06.2022

Kabul Tarihi
04.12.2022

Önerilen Atıf

Öteles, F. & Meray, Z. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital etik kavramına ilişkin görüşleri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1302-1323. DOI: 10.17679/inuefd.1135696
Bu makale birinci yazarın, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi tarafından Ocak 2022 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Dijital Etik Kavramına İlişkin Görüşleri

Teknolojinin ve dijitalin kullanımı giderek artmaktadır. Bu durumda şüphesiz teknolojinin sunduğu imkân ve kolaylıklar önemli rol oynamaktadır. Fakat teknoloji bireylere sadece kolaylıklar sağlamamakta aynı zamanda birtakım sorunların yaşanmasına da zemin hazırlamaktadır. Bu sorunları başından dijital etik ihlalleri gelmektedir (Erdem, 2008).

Etik sözcüğü Yunancadaki *ethos* (ahlaki) sözcüğünden gelir. Kavramın sözlükteki anlamı ahlak, haklar, ahlak felsefesi, davranış ölçütleri, yanlış ve doğru davranış prensipleri olarak ifade edilmektedir. Aynı zamanda etik, ahlaklar bilimi, davranış ve ilişki kuralları olarak da tanımlanmaktadır (Balci, 2001, s. 282). Birden fazla tanıma sahip olan etik çeşitli kategorilere ayrılmaktadır. Bunlar; meslek, siyaset, aile, din ve okul etiğidir. 21. yüzyılda bilişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler ve dijitalin etik dışı kullanımı ise dijital etiğin ortaya çıkışına neden olmuştur.

Dijital etik, bireylerin dijital araçlar ile interneti ne zaman ve nasıl kullanacağı konusunda bilgi sahibi olması ve dijital ortamlardaki davranışlarının etik sorumluluğunu üstlenmesi olarak tanımlanabilir (Ercan, 2009; Çubukçu & Bayzan, 2013). Ribble ve Bailey'e göre (2007) ise, davranış ve usullerin elektronik standartları dijital etiği oluşturmaktadır. Tanımları artırmak mümkündür. Fakat bu durum tanımlarda dijitalin kullanılmasında uyulması gereken kurallara vurgu yapıldığı gerçeğini değiştirmez. Bu bağlamda yapılması gereken dijital etik tanımlarını artırmaktan ziyade dijital etik ihlallerinin önüne geçilmesi için yapılması gerekenleri saptamaktır.

Dijital etik ihlallerinin engellenmesinde bireylerin dijital etik kavramı, ihlalleri ve yaptırımları konusunda bilgi sahibi olması etkili olabilir. Bireylerin bilgilendirilmesi ise ilkökul, ortaokul ve yükseköğretimde bu kavrama yönelik içeriğin öğrenenlere aktarılmasıyla mümkündür. İlk ve ortaokulda dijital etik kavramı çeşitli dersler aracılığıyla verilebilir. Sosyal bilgiler dersinin içeriği incelendiğinde dijital etik kavramının öğrencilere verilebileceği bir ders olduğu görülmektedir. Nitekim derse yönelik birkaç tanım incelendiğinde bu durum daha iyi anlaşılabilir. Sosyal bilgiler, "Ülkesinin gelişimine katkı sağlayan, sorumluluk bilinci taşıyan bireylerin yetiştirilmesi amacıyla sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş, bilgilere dayalı olarak öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı çalışma bir alanıdır" (Sever, 2015, s. 4).

Bir diğer tanımda sosyal bilgiler, "Demokratik bir toplum içerisinde, sorumluluk sahibi vatandaş yetiştirmek amacıyla, insan ilişkilerinin incelenmesi ayrıca kültürel mirasın temel bileşenlerinin gelecek nesillere aktarılmasını gaye edinen program" olarak ifade edilmiştir (Kılıçoğlu, 2014, s.6). Sosyal bilgiler dersine yönelik tanımların ortak özellikleri incelendiğinde sorumluluğunu bilen, toplumsal yaşama ilişkin beceri ve değerlere donatılmış birey kavramının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu niteliklere sahip bireylerin ise dijital etik kavramının bilincinde olup etik dışı davranışları sergileme hususunda daha özenli olabileceği söylenir. Nitekim dersin muhtevasında bu durum gözetilmiştir. Şöyle ki sosyal bilgiler dersi öğrenme alanlarından biri *Bilim, Teknoloji ve Toplumdur*. İlgili öğrenme alanı kapsamında teknolojinin geçmişten günümüze gelişimi ve etkin kullanımının önemine yer verilmiştir. Aynı zamanda teknolojinin etik kullanımının bir vatandaş sorumluluğu olduğu vurgusu yapılmıştır. Fakat dijital etik bilincinin kazandırılmasında dersin içeriğinin uygun olması yeterli olmayabilir. Dersin sorumlu öğretmenlerinin de bilgi sahibi olması önem arz etmektedir. Nitekim öğretmenler teknolojinin sunduğu pek çok imkânı, gençlerin doğru kullanmasında bir rehber, yol gösterici olabilir. Öğretmen sınıf ortamında teknolojinin nasıl doğru kullanacağı konusundan öğrenci için rol

modeldir. Öğrenci de okul ortamında öğretmenin dijital etik ve doğru kullanımını gördükten sonra sosyal yaşamında da bu hususa dikkat edecektir. Bu bağlamda öğretmenlerin dijital etik konusundaki görüşleri ve farkındalıkları önem taşımaktadır. Çünkü dijital etik konusunda farkındalık sahibi öğretmenler dijital etik konusunda farkındalık sahibi öğrenciler yetiştirir. Fakat alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin dijital etiğe yönelik görüşlerini yansıtan bir çalışmaya rastlanmamıştır. İlgili çalışmayla alanda eksikliğin giderilmesine katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda ilgili araştırmanın problem cümlesi sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital etik kavramına yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranacaktır.

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital etiğin tanımı üzerine görüşleri nelerdir?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital araç ve gereçlerin amacına uygun kullanılıp kullanılmadığına yönelik görüşleri nelerdir?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital etik ihlallerine karşı alınacak tedbirlere yönelik görüşleri nelerdir?
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerin okullarda dijital etik kavramına yönelik bir derse yer verilmesinin gerekliliğine yönelik görüşleri nelerdir?
5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin meslek hayatlarında karşılaştıkları dijital etik ihlallerine yönelik görüşleri nelerdir?
6. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde dijital etik kavramını öğretmek ve bu kavrama yönelik farkındalık oluşturmak için yaptığı çalışmalara yönelik görüşleri nelerdir?
7. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yenilenen sosyal bilgiler öğretim programında dijital etik kavramının yer alma durumuna yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel yöntem anlayışı dikkate alınarak yapılan bir çalışmadır. Nitel araştırma, sosyal yaşama ve bireye yönelik problemleri kendine has metotlarla, sorgulayarak anlamlandırma faaliyeti olarak tanımlanabilir (Creswell, 1998).

Çalışma Grubu

Mevcut araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Muş ili (Vahit Özmen Ortaokulu, Türk Telekom Ortaokulu, Cumhuriyet Ortaokulu, Merkez İmam Hatip Ortaokulu, Sütluce Ortaokulu, Vali Adil Yazar Ortaokulu, Zafer Çağlayan Ortaokulu ve Muş Merkez Farabi İmam Hatip Ortaokulu) merkez ortaokullarında görev yapan 30 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabılır örneklem türünden yararlanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinde sıkça başvurulan kolay ulaşılabılır örneklem, araştırmacıya pratiklik, hız ve düşük maliyet gibi birtakım avantajlar sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Tablo 1.*Katılımcıların Kişisel Bilgileri*

Cinsiyet	N	%
Kadın	16	53.0
Erkek	14	47.0
Mesleki Kıdem		
1-5 yıl	9	30.0
5-10 yıl	11	36.6
10-15 yıl	5	16.6
15 yıl ve üstü	5	16.6
Dijital Etik Kavramına Yönelik bir ders alıp, almama durumları		
Evet	30	100
Hayır	-	-

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin (%53,0), kadın öğretmenlerden (%47,0) fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine yönelik veriler incelendiğinde ise 1-5 yıl ve 5-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin oranın toplam oranın, %66,6'sını oluşturduğu, 10-15 ve 15 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ise oranlarının aynı olduğu (%16,6) saptanmıştır. Son olarak öğretmenlerin dijital etik kavramına yönelik bir ders alıp almadığına yönelik veriler incelendiğinde, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin tamamının dijital etik kavramına ilişkin bir ders almadığı görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma doğrultusunda ilk olarak dijital etik kavramına ilişkin literatür taraması yapılmış akabinde soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzundan seçilen soruların amaca ne derece hizmet ettiği ve uygulanabilirliğini tespit etmek amacıyla 2 alan uzmanı ve 2 ölçme değerlendirme uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formu düzenlenmiştir. Aynı zamanda soruların anlaşılabilirliğini ölçmek amacıyla iki öğretmenle pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada soruların anlaşılabilirliğine yönelik olumsuz bir dönüt gelmediği tespit edilerek görüşme formuna son şekli verilmiştir. Son şekli verilen görüşme formunda 3 ana soru (cinsiyet, mesleki kıdem, dijital etik dersi alıp/ almadığı) ve 7 sonda soru yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşme formunun uygulanması için Muş ili merkez ortaokullarında görev yapan 30 sosyal bilgiler öğretmeni belirlenmiş sonrasında onlarla iletişime geçilerek uygun saat ve zamana karar verilmiştir. Covid-19 salgını sebebiyle katılımcılarla görüşmeler yüz yüze gerçekleşmeyip Zoom, Skype, WhatsApp gibi uygulamalar kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Her katılımcıyla yapılan görüşmeler ortalama 40-45 dakika sürmüştür. Görüşlerin kime ait olduğunu belirtmek

amacıyla erkek öğretmenler için “EÖ-1, EÖ-2...EÖ-19”, kadın öğretmenler için ise “KÖ-1, KÖ-2.....KÖ-12” sembolleri kullanılmıştır. Görüşmeler tamamlandıktan sonra veriler yazıya aktarılmış ve katılımcılara görüşlerini teyit ettirmek amacıyla, görüşmelerden ulaşılan veriler gönderilmiş ve onlardan dönütler alınmıştır.

Görüşme formunun uygulanmasını takiben veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, elde edilen yazılı bilgilerin içerikleri ve iletmek istediği mesajların belirlenmesi süreci olarak tanımlanmaktadır. Sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalarda sıkça tercih edilen bu analiz türü, kendine ait kuralları olan kodlamalarla tarihsel dokümanların, kitapların, gazete başlıklarının ve yazıların içeriklerinin kategoriler olarak özetlendiği bir tekniktir (Sert, Kurtoğlu, Akıncı & Seferoğlu, 2012, s. 353). Bu teknikte ulaşılan veriler dikkate alınarak kodlar oluşturulur. Bu çalışmada da elde edilen veriler kapsamında kodlar oluşturulmuş sonrasında ise veriler tamamlanıp yorumlanmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlilik

Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanması için katılımcıların fikirleri değiştirilmeden, doğrudan alıntılar şeklinde verilmiştir. Bunun yanı sıra araştırmacı tarafından bağımsız olarak belirlenen kodların (27) benzerlik oranı incelenmiştir. Bu benzerlik oranı araştırmanın güvenilirliğini göstermektedir (Baltacı, 2017). Bu bağlamda iç tutarlılığı arttırmak ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliğini saptamak amacıyla Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik formülü [$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$] kullanılmıştır. Araştırma kapsamında bağımsız alan uzmanları eldeki tüm verileri ayrı ayrı kodlamış daha sonra araştırmacı ve uzmanlar bir araya gelerek tüm kodları karşılaştırmışlardır. Yapılan kodlamalarda araştırmacı 27, I. alan uzmanı 25 ve II. alan uzmanı 26 kod bulmuş, sonrasında Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmış ($\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}} \times 100$) ve kodlayıcı güvenilirliği tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmacı ile 1. uzman görüş birliğine vardığı 25, görüş ayrılığına vardığı 2, araştırmacı ile ikinci uzman görüş birliğine vardığı 26, görüş ayrılığına vardığı 1, 1.uzman ile 2. uzman görüş birliğine vardığı 25 kod, fikir ayrılığı ise 1 olarak tespit edilmiştir.

Araştırmacı ve 1. uzman $\text{Güvenirlilik} = \frac{25}{(25+2)} \times 100$ $\text{Güvenirlilik} = .93$ olarak hesaplanmıştır.

Araştırmacı ve 2. uzman $\text{Güvenirlilik} = \frac{26}{(26+1)} \times 100$ $\text{Güvenirlilik} = .96$ olarak hesaplanmıştır.

1. uzman ve 2. uzman $\text{Güvenirlilik} = \frac{25}{(25+1)} \times 100$ $\text{Güvenirlilik} = .96$ olarak hesaplanmıştır.

Güvenirlilik hesaplarının %70’in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Ulaşılan sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulgular kısmında ulaşılan veriler kod başlıkları olarak verilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin; dijital etik tanımına, dijital araç ve gereçlerin amacına uygun kullanıp/kullanılmadığına ve dijital etik ihlallerine yönelik alınabilecek tedbirlere yönelik görüşleri saptanmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra dijital etik kavramına yönelik okullarda bir derse yer verilip verilmemesi, dijital etik kavramı hususunda farkındalık oluşturabilmek için yapılacak çalışmalar ve yenilenen sosyal bilgiler öğretim programında dijital etik kavramının yer alma durumuna yönelik öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Dijital Etik Tanımı Üzerine Görüşleri

Tablo 2.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Dijital Etik Tanımı Üzerine Görüşleri

Kod	Cinsiyet		n
	Kadın	Erkek	
Dijital etik, dijital araç ve gereçlerin amacına uygun kullanılmasıdır.	KÖ-1 KÖ-7, KÖ-9, KÖ-14, KÖ-22, KÖ-28	EÖ-2,EÖ-5,EÖ-6,EÖ-11,EÖ-13,EÖ-17, EÖ-19,EÖ-23,EÖ-29,EÖ-30	16
Dijital etik, sanal ortamların kullanımına ilişkin kurallardır.	KÖ-8, KÖ-15, KÖ-20, KÖ-26, KÖ-27	EÖ-10, E-Ö24	7
Dijital etik, dijital platformda kişi hak ve özgürlüklerine saygı demektir.	KÖ-4,KÖ-12,KÖ-18	EÖ-25,KÖ-21	5
Dijital etik, telif hakkıdır	Ö3, Ö16	-	2
Toplam			30

Tablo 2’de sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital etik tanımı üzerine görüşleri yer almaktadır. Elde edilen bulgular hem kadın hem de erkek öğretmenlerin önemli bir kısmının dijital etiği “Dijital araçların amacına uygun kullanımı” (n=16) olarak tanımladığını göstermektedir. Bu tanımı “Sanal ortamlara ilişkin kurallar” (n=7) ve “Dijital platformlarda kişi hak ve özgürlüklerine saygı” (n=5) izlemektedir. Öğretmenlerin azınlık kısmı ise bu kavramı “Telif hakkı” (n= 2) olarak tanımlamıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital etiğe yönelik görüşlerini somutlayan ifade örnekleri aşağıda yer almaktadır.

(EÖ-2): *“Bireylerin sahip olduğu dijital araç ve gereçleri sadece amacına hizmet niteliğinde kullanması, bu araç ve gereçlerle kendine ve topluma zarar verecek faaliyetlerde bulunamamasıdır”*

(KÖ-7): “İnternet, bilgisayar, telefon, tablet vb. dijital araç ve gereçleri sadece asıl amaçları yörüngesinde kullanmaktır”

(KÖ-26): “Günümüzde bilim ve teknolojinin yaşamın her alanında etkisini göstermesi sanal ortamların hayatımızın bir parçası haline gelmesine yol açmıştır. Dijital etik kavramı da bu sanal ortamları kullanırken neleri yapıp neleri yapamayacağımızı gösteren kurallar bütünüdür”

(KÖ-20): “İnstagram, facebook ve twitter gibi dijital platformlarda her bireyin kendisinin sahip olduğu temel hak ve hürriyetlere başkasının da sahip olduğu anlayışına sahip olması ve tüm faaliyetlerini etik kavramı doğrultusunda şekillendirmesidir”

(EÖ-21): “Dijital platformların kullanılması kişi yararına olmalıdır. Dijital etik kavramı da bu ortamları kullanırken bireyin başkalarının temel hak ve hürriyetlerine uygun davranması anlamını içermektedir”

(KÖ-16): “Bana göre dijital etik, başkalarının fikir ve sanat eserlerinin kopyalanması, kullanılması ve kâr amaçlı satılmasının etik olmadığı ve bunun birtakım müeyyideleri olması gerektiğini ifade etmektedir”

(KÖ-3): “Sanat ve bilim insanların emeklerinin çalınmasına engel olunması için yapılması gerekenlerdir”

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Dijital Araç ve Gereçlerin Amacına Uygun Kullanılıp/ Kullanılmadığına Yönelik Görüşleri

Tablo 3.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Dijital Araç ve Gereçlerin Amacına Uygun Kullanılıp/ Kullanılmadığına Yönelik Görüşleri

Kod	Cinsiyet		n
	Kadın	Erkek	
Dijital araç ve gereçler amacına uygun kullanılmaktadır.	KÖ-14, K-Ö20,	E-Ö19	3
Dijital araç ve gereçlerin amacına uygun kullanılmamaktadır.	KÖ-1,KÖ-3,KÖ-4,KÖ-7,KÖ-8, KÖ-9,KÖ-15,KÖ-16, KÖ-22,KÖ-28,KÖ-22, KÖ-27,KÖ-26	E-Ö2,EÖ-5,EÖ-6,EÖ-10, EÖ-11,EÖ-13,EÖ-17,EÖ-19,EÖ-21,EÖ-23,EÖ-24, EÖ-25, EÖ-29,EÖ-	27
Toplam			30

Tablo 3’te yer alan veriler incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük bir kısmının “Dijital araç ve gereçlerin amacına uygun kullanılmadığı” (n=27) yönünde fikre sahip olduğu görülmektedir. “Dijital araç ve gereçlerin amacına uygun kullanıldığını düşünüyorum” (n=3) şeklinde fikre sahip olan öğretmenlerin varlığının az olduğu görülmektedir. Dijital araç ve gereçlerin amacına uygun kullanılıp/kullanılmadığına yönelik görüşlerin kadın ve erkek öğretmenler bağlamında farklılık göstermediği de tablodan ulaşılan bir diğer bulgudur.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital araç ve gereçlerin amacına uygun kullanılıp/kullanılmadığına yönelik doğrudan görüşlerini somutlayan ifade örnekleri aşağıda yer almaktadır

(KÖ-14): “Günümüzde bireyleri teknolojinin amacına uygun kullanılması konusunda bilinçlendirmeye yönelik örtük ya da doğrudan okullar ve medya aracılığıyla faaliyetler yapıldığını düşünüyorum. Bu durum bireylerin bu konuda bilinçlenmesine katkı sağlamakta ve dijital araçların doğru kullanımıyla sonuçlanmaktadır”

(KÖ-19): “Bugün insanlar telefonu bir iletişim, bilgisayarı veri toplama ve depolama, internete bilgiye erişim aracı olarak kullanmaktadır”

(EÖ-13): “Teknolojin yararları olduğu gibi zararları da vardır. Teknolojin yararlı ya da zararlı olarak kullanma bireylere bağlıdır. Fakat pek çok dijital cihazın amacından önemli ölçüde uzaklaşarak kullanıldığını düşünüyorum. Bu sorununda ancak bireylere küçük yaşlarda verilecek eğitimle çözüleceğini düşünüyorum”

(E-Ö6): “Son zamanlarda çeşitli sosyal medya platformlarının giderek yaygınlaştığı ve uygunsuz içeriklerin arttığı göz önünde bulundurulduğunda dijital kaynakların yanlış kullanıldığı söylenebilir”

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Dijital Etik İhlallerine Karşı Alınacak Tedbirlere Yönelik Görüşleri

Tablo 4.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Dijital Etik İhlallerine Karşı Alınacak Tedbirlere Yönelik Görüşleri

Kod	Cinsiyet		n
	Kadın	Erkek	
Bilişim suçlarının kapsamının genişletilmesi	KÖ-4,KÖ-7,KÖ-9,KÖ-12, KÖ-16,KÖ-18	EÖ-2,EÖ-11,EÖ-13,ÖE-30,EÖ-24	11
Maddi müeyyidelerin artırılması	KÖ-15,KÖ-26,KÖ-3	EÖ-5,EÖ-10, EÖ-17,EÖ-29	7
Yasal denetimlerin arttırılması	KÖ-14,KÖ-22,KÖ-28	EÖ-6,E-Ö23, EÖ-19	6
Uluslararası düzeyde iş birliğinin artırılması	KÖ-1,KÖ-8,KÖ-27, KÖ-20	EÖ-25,EÖ-21	6
Toplam			30

Tablo 4 incelendiğinde dijital etik ihlallerinin engellenmesine yönelik kadın ve erkek öğretmenlerin benzer fikirlere sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu hususa ilişkin en fazla “Bilişim suçlarının kapsamının genişletilmesi” (n=11) yönünde fikir beyan ettiği, bu fikri

sırasıyla “Maddi müeyyidelerin artırılması” (n=7), “Yasal denetimlerin artırılması” (n=6) ve “Uluslararası iş birliğinin artırılmasının” (n=6) takip ettiği görülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital etik ihlallerine karşı alınacak tedbirlere yönelik görüşlerini somutlayan ifade örnekleri aşağıda yer almaktadır

(KÖ-7): “20. yüzyıl teknolojinin yaşamın her alanına egemen olduğu bir yüzyıldır. Teknoloji alanında yaşanan gelişmeler beraberinde, digital araç ve gereçlerinde çeşitlenmesine yol açmıştır. Böylesi bir durum bilişim suçlarının çeşidi ve niteliğini artırmıştır. Bu kapsamda bilişim suçlarının kapsamının genişletilmesinin yararlı olacağı kanaatindeyim”

(EÖ-29): “Dijital etik ihlallerinin önüne geçilmesinde maddi cezaların artırılması caydırıcı olabilir. Aksi halde bireyler yaptıkları ihlallerin maddi anlamda bir karşılığı olmadığı düşüncesinden hareketle bu eylemlerini sürdürebilir”

(EÖ-6): “Dijital etik ihlallerinin giderek yaygınlaşması ve çeşitlenmesi, bu konuda yasal tedbirlerin yetersiz olduğunu ve bireyleri bu tarz yanlış davranışlardan alıkoyamadığını göstermektedir. Oysaki yasal tedbirler güçlü bir yapıya sahip olsaydı, bu sorun giderek etki ve gücünü artıramazdı”

(KÖ-20): “Facebook, Tiktok, Instagram gibi sosyal medya araçları vasıtasıyla kişi hak ve hürriyetlerine yönelik ihlaller yapılmaktadır. Bu ihlaller hem ulusal hem de uluslararası çalışmalarla engellenebilir “

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okullarda Dijital Etik Kavramına Yönelik Bir Derse Yer Verilmesinin Gerekliğine Yönelik Görüşleri

Tablo 5.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okullarda Dijital Etik Kavramına Yönelik Bir Derse Yer Verilmesinin Gerekliğine Yönelik Görüşleri

Kod	Cinsiyet		n
	Kadın	Erkek	
Dijital araçları amacına uygun kullanabilmesini öğrenir.	KÖ-9,KÖ-28,KÖ-8,KÖ-18	EÖ-11,EÖ-13,EÖ-29	7
Sahip olduğu hak ve özgürleri tanır.	KÖ-1,KÖ-14,KÖ-26	ÖE-10,EÖ-17,EÖ-24	6
Siber suçlarla ilgili farkındalığa sahip olur.	KÖ-15,KÖ-3,KÖ-14	EÖ-6,EÖ-19,EÖ-25	6
Yasal mekanizmanın varlığını ve uygulanabilirliğini görür.	KÖ-27,KÖ-16,KÖ-12	EÖ-5, EÖ-21,EÖ-23	6
Dijital vatandaşlık yetisi kazanır.	KÖ-7,KÖ-22	EÖ-2,EÖ-30	4

Yeniliklere açık olur.	KÖ-20	1
Toplam		30

Tablo 5 incelendiğinde tüm öğretmenlerin dijital etiğe yönelik bir derse yer verilmesi ve bunun birtakım avantajlar sağlayacağı yönünde görüşe sahip olduğu görülmektedir. Ulaşılan verilere göre öğretmenlerin çoğunluğu böylesi bir dersin öğrencinin “Dijital araçları amacına uygun kullanabilmeyi öğrenmesi” (n=7) yönünde katkısı olacağını düşünmektedir. Öğretmenlerin bu düşüncesini sırasıyla “Sahip olduğu hak ve özgürlükleri tanır” (n=6), “Siber suçlarla ilgili farkındalığa sahip olur” (n=6) “Yasal mekanizmanın varlığını ve uygulanabilirliğini görür” (n=6), “Dijital vatandaşlık yetisi kazanır” (n=4) ve “Yeniliklere açık olur” (n=1) düşünceleri takip etmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital etik kavramına yönelik bir ders verilmesine ilişkin görüşlerini somutlayan ifade örnekleri aşağıda yer almaktadır.

(EÖ-13): *“Okullarda dijital etik kavramına yönelik verilecek bir ders, öğrencilerin her gün kullandığı dijital araçların aslında hangi amaçlar doğrultusunda icat edildiğini ve hangi amaçlar doğrultusunda kullanılması gerektiği yönünde öğrencileri bilinçlendirebilir”*

(EÖ-24): *“Öğrenciler, çeşitli dijital ortamlarda bazı hak ve özgürlük ihlali ile karşılaşabilir. Bu durum karşısında nasıl bir yasal yol izlemesi gerektiğini ancak sahip olduğu hak ve özgürlükleri tanırorsa bilebilir”*

(KÖ-26): *“Günümüzde öğrenciler zamanlarının büyük bir kısmını dijital platformlarda geçirmektedir. Öğrencilerin bu ortamlarda kendilerine yönelik istismarlar ile karşılaşabilir. Öğrenciler bu dersi alırsa, bu istismarları engelleyip, kendini koruyabilir”*

(KÖ-3): *“Bireyler dijital platformlarda yaptığı olumsuz eylemlerin hangi bilişim suçu kapsamında yer aldığını ve hangi yaptırımlara yol açacağını bilirse bu eylemlerinden vazgeçebilir. Bu bağlamda bu dersin önemli katkılar sağlayabileceği söylenebilir”*

“Dijital araç ve gereçler aracılığıyla bireylere yapılan olumsuz davranışların yasalar karşısında bir karşılığının olduğunun bilinmesi önemlidir. Aksi takdirde bireylerde adalet duygusu zayıflar ve devlete karşı bir güvensizlik oluşur. Dijital etik dersi devletin adaleti sağlama ve birey haklarını korumaya yönelik faaliyetlerini içermesi yönüyle önem taşımaktadır” (KÖ-12).

(KÖ-27): *“Dijital etik dersiyle öğrenci, dijital etiğin ihlaline yönelik bir eylemde bulunması halinde karşılaşabileceği yasal yaptırımların neler olacağını öğrenecektir”*

(EÖ-2): *“Dijital etik dersi dijital vatandaşlar yetiştirilmesine katkı sağlayabilir. Çünkü dijital vatandaş, dijital araç ve gereçleri etkin ve amacına uygun kullanan, dijital ortamlarda yaptığı eylemlerin etik sorumluluğunu alan, teknoloji doğru amaçlar için kullanan bireylerdir”*

(KÖ-20): *“Dijital etik kavramına yönelik bir dersin içeriğinde, bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler, bunun ekonomik ve sosyokültürel yaşama katkılarının yer alması muhtemeldir. Bu doğrultuda öğrencilerin bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmelere daha kolay entegre olması mümkündür”*

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Dijital Etik İhlaller

Tablo 6.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Dijital Etik İhlaller

Kod	Cinsiyet		n
	Kadın	Erkek	
Siber zorbalıklar	KÖ-1,KÖ-7,K-Ö3,KÖ-4 KÖ-15,KÖ-18,KÖ-20,KÖ-26	EÖ-2,E-Ö5,EÖ-10, EÖ-21,EÖ-29, EÖ-30,E-Ö23, EÖ-24	16
Telif hakkı ihlalleri	KÖ-8,KÖ-9,KÖ-16, KÖ-22	EÖ-17,EÖ-19,KÖ-6	7
Özel hayatın gizliğine yönelik ihlaller	KÖ-14,KÖ-27,K-Ö12, KÖ-28	KÖ-11,KÖ-13,KÖ-25	7
Toplam			30

Tablo 6’ da sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki yaşamlarında karşılaştığı dijital etik ihlalleri yer almaktadır. Ulaşılan bulgular hem kadın hem de erkek öğretmenlerinin tamamının bu problemle karşılaştığını göstermektedir. Karşılaşılan etik ihlallere yönelik öğretmen görüşlerini somutlayan ifade örnekleri aşağıda yer almaktadır.

(EÖ-2): *“Bir öğrencime, diğer öğrencimin sosyal medya üzerinden aşağılayıcı, küçük düşürücü ifadeler kullandığını duydum. Bunu yapan öğrencimi çağırarak bunun bir suç olduğunu, bu ifadeleri hesabından kaldırmadığında yasal olarak ceza alabileceğini belirttim”*

(EÖ-23): *“Öğrencilerime verdiğim ödevleri kontrol ederken, bir ödevde yer alan bilgileri kendine ait gibi verdiğini gördüm. Öğrencime bu bilgiye nerden ulaştığını ve bilginin esas sahibinin ödevde belirtilmesi gerektiğini aksi halde bu durumun telif hakkı sayılacağını ifade ettim”*

(EÖ-19): *“Telefon aracılığıyla yapılan bir etik ihlalle karşılaştım. Bu konuda aile ile görüşerek okula telefon getirilmemesi ve en önemlisi telefon ile bir başkasının özel yaşamına zarar veremeyeceği hususunda çocuklarıyla görüşmesine istedim” (EÖ-19).*

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Dijital Etik Kavramını Öğretmek ve Bu Kavrama Yönelik Bir Farkındalık Oluşturmak İçin Yaptığı Çalışmalara Yönelik Görüşleri

Tablo 7.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Dijital Etik Kavramını Öğretmek ve Bu Kavrama Yönelik Bir Farkındalık Oluşturmak İçin Yaptığı Çalışmalara Yönelik Görüşleri

Kod	Cinsiyet		n
	Kadın	Erkek	
Bilgilendirme	KÖ-1,KÖ-3,KÖ-12,KÖ-18	EÖ-11,EÖ-13,EÖ-21,EÖ-24	8
Örnek olay incelemesi	KÖ-22,KÖ-28,KÖ-15	EÖ-2,EÖ-17,EÖ-30	6
Seminer	KÖ-14,KÖ-27,KÖ-26	EÖ-5,E-Ö6,EÖ-10	6
Proje çalışmaları	KÖ-8,K-Ö20,KÖ-16	EÖ-19,E-Ö23,EÖ-25	6
Pano hazırlama	KÖ-7,KÖ-9	EÖ-29	3
Beyin fırtınası	KÖ-4		1
Toplam			30

Tablo 7’de yer alan veriler sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital etik kavramını öğretmek amacıyla çeşitli faaliyetler yaptığı yönündedir. Öğretmenlerin yaptığı faaliyetler içerisinde en fazla “Bilgilendirme “(n=8) faaliyetinin yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu kavramı öğretmek amacıyla yaptığı diğer faaliyetler sırasıyla “Örnek olay incelemesi” (n=8), “Seminer” (n=6), “Proje çalışmaları” (n=6), “Pano hazırlama (3) ve “Beyin fırtınası” (n=1) izlemektedir. Öğrencilere dijital etik kavramını öğretmek amacıyla yapılan faaliyetler bağlamında kadın ve erkek öğretmenlerin farklı görüşlere sahip olmadığı tablodan ulaşılan bir diğer bulgudur. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital etik kavramını öğretmek ve bu kavrama yönelik farkındalık oluşturmak amacıyla yaptığı faaliyetleri somutlayan ifade örnekleri aşağıda yer almaktadır

(KÖ-12): “Sınıf içerisinde öğrencilerime, bu konuya yer veren ünitelerde bilgilendirme yaparım, bu konun önemini örnekler ile açıklarım”

(EÖ-24): “Bu konuya yönelik hazırladığım slâytlarla öğrencilerimi aydınlatmaya çalışırım. Her slâyttan sonra öğrencilerim görüşlerini alarak, dönüt veririm”

(EÖ-17): “Sınıfta ülkemizde ve dünyada dijital etik ihlallerine yönelik yaşanan örnek olaylardan bahsederek, sınıfça bu olayların nedenlerini ve sonuçlarına yönelik tartışma ortamı oluştururum. Aynı zamanda öğrencilerimden çevresinde yaşanan dijital etik ihlallerine ilişkin durum ve olayları sınıfa getirmesini isterim. Böylece örnek olaylardan yola çıkarak bu kavramın önemini öğretmeye çalışırım”

(EÖ-10): “Öğrencilerime bu kavramı öğretmek için emniyette siber suçlardan sorumlu birimlerde görev alan görevlilerden yardım alarak, öğrencilerimi aydınlatmaya çalışırım”

(KÖ-8): “Öğrencilerimi gruplara ayırarak bu kavrama yönelik araştırma yapmalarını ve dijital etik ihlallerinin önüne geçilmesi için yapabilecek çalışmaları düşünüp, projeler hazırlatırım. Daha sonra her gruptan hazırladığı projeleri sunmasını isterim. Grupların proje sunumundan sonra sınıfta tartışma ortamı meydana getiririm”

(KÖ-9): “Görsel malzemelerin öğrencilerin bazı kavramları öğrenmesi ve hatırlamasında önemli bir güce sahip olduğunu düşünüyorum. Bu doğrultuda da öğrenciler dijital etik ihlallerini yansıtan resim ve afişleri toplayarak pano çalışması yapması bu kavramın öğretilmesi için iyi bir yol olabilir”

“Dijital araçların nasıl kullanılması gerektiği ve dijital platformlarda uyulması gereken kurallara yönelik sınıfta beyin fırtınası yaptırırım” (KÖ-4).

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yenilenen Sosyal Öğretim Programında Dijital Etik Kavramının Yer Alma Durumuna Yönelik Görüşleri

Tablo 8.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yenilenen Sosyal Öğretim Programında Dijital Etik Kavramının Yer Alma Durumuna Yönelik Görüşleri

Kod	Cinsiyet		n
	Kadın	Erkek	
Yenilenen sosyal bilgiler öğretim programında dijital etik kavramı yeterli düzeyde yer almamaktadır.	KÖ-1,Ö3,KÖ-4,Ö7,KÖ-8,KÖ-9,KÖ-12 KÖ-14,KÖ-16,KÖ-18 KÖ-22,KÖ-15,KÖ-27,KÖ-26	EÖ-2,EÖ-5,EÖ-6,EÖ-10,EÖ-13,EÖ-17 EÖ-23,EÖ-24,EÖ-25,EÖ-29,EÖ-30	25
Yenilenen sosyal bilgiler öğretim programında dijital etik kavramı yeterli düzeyde yer almaktadır.	KÖ-20,KÖ-28	EÖ-11,EÖ-19,EÖ-21	5
Toplam			30

Tablo 8’de yer alan bulgular hem kadın hem de erkek öğretmenlerin önemli bir kısmının “Yenilenen sosyal bilgiler öğretim programında dijital etik kavramının yer alma durumunu yeterli bulmadığını” (n=25) göstermektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin azınlık kısmı ise “Yenilenen sosyal bilgiler öğretim programında dijital etik kavramının yeterli düzeyde yer aldığı” (n=5) yönünde görüş öne sürmüşlerdir. Tablodan elde edilen bir diğer bulgu ise araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmen adaylarının programda dijital etik kavramının yer alma durumuna ilişkin benzer görüşlere sahip olduğudur.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yenilenen sosyal bilgiler öğretim programında dijital etik kavramının yer alma durumuna yönelik görüşlerini somutlayan ifade örnekleri aşağıda yer almaktadır.

(EÖ-25): *“Yenilenen programı inceleme fırsatım olmuştu. Bilim ve teknolojide yaşanan gelişmeler ve öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda hazırlandığı ifadesine programda yer verilmişti. Fakat programın uygulayıcı olarak, dijital etik kavramının öğrenme alanı, kazanım, değer ve beceri boyutunda yeterli düzeyde yer almadığı kanaatindeyim”*

(EÖ-11): *“Programda yeterli düzeyde yer aldığını düşünüyorum. Bunun yanı sıra programda bu kavramın yer alması kadar programın uygulayıcısı öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmasının da önemli olduğunu düşünüyorum”*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Dijital araç ve gereçler ile internetin yaygın kullanımı eğitim başta olmak üzere sağlık, ticaret ve ulaşım gibi pek çok sektörde avantaj sağlamaktadır. Fakat teknolojinin yanlış kullanımı birtakım sorunlara yol açabilir. Şöyle ki teknolojinin dolayısıyla da dijital araçların amaç dışı kullanımı özel hayatın gizliliği, kişi dokunulmazlığı ve fikri mülkiyet hakkı başta olmak üzere çeşitli temel hak ve özgürlük ihlallerine yol açabilir. Maalesef dünya ülkelerinin önemli bir kısmında ilgili duruma ilişkin örnekleri görmek mümkündür. Bu durum ise dijital etik ihlalleri olarak ifade edilmektedir. Genel manada dijital araçların ve internetin amacına uygun kullanımını ifade eden dijital etiğin bireylere kazandırılması ise eğitim-öğretim süreciyle mümkün olabilir. Eğitim-öğretim süreci kapsamında ise özellikle sosyal bilgiler dersinin amaç ve içeriği ile dijital etik kavramının bireylere kazandırılmasında etkili olacağı düşünülmektedir. İçeriğin ileticisi ise öğretmenlerdir. İlgili araştırmada da sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital etik kavramına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin dijital etiği, dijital araç ve gereçlerin amacına uygun kullanımı, sanal ortamlarda uyulması gereken kurallar, kişi hak ve özgürlüklerinin korunması ve telif hakkı bağlamında tanımladığı tespit edilmiştir. Capurro da (2009) dijital etiği, dijital iletişim teknolojilerinin ve internetin toplum ve çevre yararına kullanılması olarak tanımlamaktadır. Önce (2019) ise dijital etiği, çevrimiçi yaşamda görülen birey davranışlarının tanımlanması ve bu davranışlara belirli bir ahlaki sınırın çizilmesi olarak ifade edilmektedir. Bu doğrultuda sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital etik kavramını doğru olarak algılayıp, yorumladığı söylenebilir. Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer bulgu ise hem kadın hem erkek öğretmenlerin büyük çoğunluğunun internetin ve dijital araçların amacına uygun kullanılmadığı yönünde görüşe sahip olduğudur. İlhan vd. (2014) yaptığı araştırmada öğretmenlerin görüşünü destekler niteliktedir. İlgili araştırmada internetin kullanım amaçları incelenmiştir. Bulgular araştırmaya katılanların %11,3'ünün araştırma yapmak, %34,4'ü sosyal faaliyette bulunmak, %25,2'si haberleri takip etmek, %10,8'i müzik dinleyip, film izlemek, %13'ü oyun oynamak, %3,8'i pornografi sitelerine girmek ve %1,5'i iş ve ders için interneti kullandığını göstermektedir. Araştırmada öğretmenlerin dijital etik ihlallerine karşı alınabilecek tedbirlere yönelik görüşleri de incelenmiştir. Elde edilen veriler öğretmenlerin, ihlallerin önüne geçilmesine ilişkin bilişim suçlarının kapsamının genişletilmesi, maddi yaptırımların, yasal denetimlerin ve uluslararası iş birliğinin artırılmasının etkili olabileceğini düşündüğünü göstermektedir. Dijital araç ve gereçler ile internet çocukların yeni bilgileri keşfetmesine olanak yarattığı gibi eğlenceli vakit geçirmesine de katkı sağlamaktadır. Fakat şiddet, ahlak dışı eylemler, uyuşturucu vb. olumsuz durumları kapsayan yasadışı sitelerin internet ortamında var olması çocuklar için büyük

bir risk oluşturmaktadır (Ateş & Tokay, 2018). Bu sorunların çözümüne yönelik öğretmenlerin belirttiği hususların etkili olabileceği söylenir. Araştırmanın bir başka bulgusu ise öğretmenlerin tamamının okullarda dijital etiğe yönelik bir derse yer verilmesinin gerekliliğine yönünde fikre sahip olduğudur. Böyle bir derse yerilmesinin öğrencilerin dijital araç ve gereçleri doğru kullanması, hak ve özgürlüklerini öğrenmesi, siber suçlara yönelik farkındalık kazanması, yasal mekanizmanın varlığı ve uygulanabilirliğini görmesi, dijital vatandaşlık yetisi kazanması ve yeniliklere açık hale gelmesi gibi konularda etkili olabileceği öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Günümüzde ilk ve ortaokulda dijital etik kavramının içeriği zorunlu dersler kapsamında yer alan bilişim teknolojileri ve yazılım dersi ve sosyal bilgiler dersiyle verilmeye çalışılmaktadır. Seçmeli dersler kapsamında ise medya okuryazarlığı dersiyle verilmektedir. Fakat doğrudan dijital etik dersi verilmemektedir. Oysaki ilk ve ortaokulda verilebilecek dijital etik dersi öğrencilerin bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeleri yakından takip etmesine, bilişim teknolojilerini etkili ve amacına uygun kullanmasına ve internette karşılaştığı problemler karşısında yapabileceklerini bilmesine katkı sağlayabilir. Nitekim UNİCEF' in (2017) "Dünya Çocuklarının Durumu" adlı raporunda okullarda verilecek dijital etik eğitiminin önemine vurgu yapılmıştır. Bu bağlamda öğretmenin görüşlerinin yerin olduğu söylenir. Araştırmada öğretmenlerin meslek hayatlarında dijital etik ihlali ile karşılaşp/ karşılaşmadığı da incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin tamamının dijital etik ihlaliyle karşılaştığını göstermektedir. Öğretmenler karşılaştığı ihlalleri ise, siber zorbalık, telif hakkı ihlali ve özel hayatın gizliliğinin ihlali olarak ifade etmişlerdir. Gardner' in (2010) yaptığı çalışmada da çocukların internete girme durumlarının artmasının okullarda siber zorbalığı artırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Gardner ve araştırmacının bulgularının benzerlik göstermesi dijital etik eğitiminin önemini göstermesi bağlamında da değerlidir. Tamamı dijital etik ihlaliyle karşılaşan öğretmenlerin dijital etik kavramını öğretmek ya da bu kavrama yönelik bir farkındalık oluşturmak için yaptığı çalışmalara ilişkin görüşleri de incelenmiştir. Ulaşılan bulgular öğretmenlerin bilgilendirme, örnek olay incelemesi, seminer, proje çalışması, pano hazırlama ve beyin fırtınası gibi çalışmalar yaptığını göstermektedir. Öğretmenlerin yaptığı faaliyetlerin ortak gayesinin öğrencilerde farkındalık oluşturmak olduğu görülmektedir. Çocukların dijital bağımlılığına ilişkin yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar, öğrencilerin böylesi bir bilgilendirmeye ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Rideout, Vandewater ve Wartella'nın, (2003) Amerika Birleşik Devletleri'nde 1000 ebeveynle yürüttüğü çalışmanın bulguları, çocukların %48'inin bilgisayarı etkin olarak kullandığını ve bilgisayarı kullanan çocukların %30'unun bilgisayarı video oyunları amacıyla kullandığını göstermektedir. Çalışmanın bir diğer bulgusu da 6 yaşındaki çocukların gün içinde ortalama 1 saat 58 dk. dijital araç ve gereçleri kullandığı yönüdedir. Bunun yanı sıra ulaşılan diğer bulgular, çocukların %36'sının televizyonun tüm gün açık olduğu bir evde yaşadığı, ebeveynlerin %45'inin önemli işleri olduğunda çocuklarını meşgul etmek için televizyon izlettirdikleri, 4 ile 6 yaş aralığında bulunan çocukların %27'sinin haftanın her günü bilgisayar kullandığıdır. Türkiye'de yapılan bir çalışmada ise çocukların %31'inin hafta içi televizyon karşısında minimum 4 saat vakit harcadıklarını göstermektedir (Tuncer & Yalçın, 1999). Bu bağlamda öğretmenler tarafından belirtilen çalışmaların büyük önem taşıdığı söylenir. Araştırma kapsamında elde edilen son bulgu ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun dijital etiğin yenilenen programda yer alma düzeyini yetersiz bulduğudur. Oysaki sosyal bilgiler amaç ve içeriği açısından dijital etiğin kazandırılmasına en uygun dersler arasında yer almaktadır. Bu bağlamda dersin bu yönünün etkin kullanılmadığı söylenir.

Öneriler:

- ✓ Araştırmada okullarda dijital etik dersine duyulan ihtiyaç saptanmıştır. Öğrencilerin dijital etik bilincine sahip olabilmesi için ilkokuldan itibaren eğitimin çeşitli kademelerinde dijital etik dersi verilebilir.
- ✓ Okullarda dijital etik ihlallerine önemli ölçüde rastlandığı araştırma bulgularıyla belirlenmiştir. Okullarda dijital etiğe yönelik seminerler verilebilir ve çeşitli etkinliklerle bu ihlallerin önüne geçilebilir.
- ✓ Öğretmenlere dijital etik eğitimi konusunda hizmet içi eğitim olanağı sağlanabilir.
- ✓ Sosyal Bilgiler öğretim programının tekrar revize edilmesi durumunda, programın çeşitli boyutlarında (amaç, öğrenme alanı, kazanım, değer ve beceri) dijital etiğe daha fazla yer verilebilir.
- ✓ Etik ihlaller konusunda ülkemizde yapılan çalışmalar, dünyada yapılan diğer çalışmalar göz önünde bulundurularak geliştirilebilir.
- ✓ Merkezi sınavlarda dijital etik ihlallerine yönelik sorulara yer verilerek, dijital etik konusunun önemi öğretmen, öğrenci, veli ve toplumun nazarında arttırılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Yayın Etiği Kurulundan (28.06.2021 tarihli-E-85157263-604.01.02-69154 sayı ile) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Ateş, E. C. & Tokay, A. (2018). Sosyal ağ (medya) kullanımı ve suç mağduriyeti. *Online Journal Of Technology Addition ve Cyberbullying*, 5(1), 1-33.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(1). 1-15.
- Capurro, R. (2009). Digital ethics, global forum on civilization and peace (<http://www.Capurro.De/Korea>). Erişim tarihi: 31.08.2020.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative in quiry and research design: Choosing among five traditions*. Thous and Oaks, CA: Sage Publications.
- Çubukcu, A. & Bayzan, Ş. (2013). Türkiye’de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern ve African Journal of Educational Research*, 5, 148-174.
- Ercan, C. (2009). İnternet kullanımında etik kaygılar ve etik kaygıların giderilmesi yönünde organizasyonların sorumlulukları. *Mevzuat Dergisi*, 141, 1-11.
- Erdem, Z. (2008). *Öğretmen adaylarının bilişim teknolojilerini kullanımlarının etik açıdan değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gardner, M. C. (2010). “Principals’ perceptions of cyberbullying policies in selected Florida middle schools” Unpublished Doctoral Dissertation. *University of Central Florida*.
- İlhan, M.N., Dikmen, A. U., Uslu, İ., Medeni, V., Altun, B., Tezel, A. (2014). Ankara’da on beş yaş üstü kişilerin internet kullanımı sıklığı ve bağımlılığı, *Literatür Sempozyum*, 1(4), 34-42.
- Kılıçoğlu, G. (2014). Sosyal bilgiler tanımı, dünyada ve ülkemizde gelişimi ve önemi. (Ed. Mustafa Safran), *Sosyal Bilgiler Öğretimi, içinde (s. 3-16)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expended sourcebook* (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage
- Önce, Ş. (2019). Etiğin dijital etiğe dönüşümü üzerine. *International Journal Of Information, Technology And Philosophy*, 2(3), 59-85.
- Ribble, M. & Bailey, G. (2007). *Digital citizenship in schools*. Washington, DC: ISTE. ISBN:978-1-56484-232-9.
- Rideout, V.J., Vandewater, E.A., ve Wartella, E.A. (2003). *Zero to six: Electronic media in the lives of infants, toddlers, and preschoolers*. Menlo Park, CA: Kaiser Family Foundation
- Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A., ve Seferoğlu, S. S. (2012). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: Bir içerik analizi çalışması. *Akademik Bilişim*, 1(3):1-8
- Sever, R. (2015). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tuncer, A. & Yalçın, S. (1999). Multimedia and children in Turkey. *Journal Of the American Academy Of Pediatrics*: 4(1), 27–34.
- Unicef (2017). Dijital bir dünyada çocuklar. Dünya çocuklarının durumu raporu, Newyork. (https://www.unicef.org/publications/files/SOWC_2017_ENG_WEB.pdf), Erişim tarihi, 03.08.2020

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İletişim/Correspondence

Doktorant Fatih ÖTELEŞ
fth_otls_0244@hotmail.com

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Elazığ/Türkiye

Prof. Dr. Zihni MEREY
zihnimerey@hotmail.com

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Van/Türkiye

Effectiveness of Instructional Interventions in Reducing Mathematics Anxiety: A Meta-Analysis on Studies Conducted in Turkey

Feyyaz ÖZTOP, Gazi University, ORCID ID: 0000-0002-3462-145X

Bedriye TOPTAŞ, Barbaros Primary School, ORCID ID: 0000-0001-5999-0289

Abstract

The purpose of this research was to determine the effectiveness of instructional interventions performed in Turkey in reducing mathematics anxiety. In this regard, experimental studies that investigated the effectiveness of instructional interventions in reducing mathematics anxiety were examined using the meta-analysis method. Pre-determined keywords were searched in the databases, and a total of 37 studies that met the study criteria were further examined. 43 comparisons were obtained from these studies. The data were analyzed using the Comprehensive Meta-Analysis Software (CMA) statistical program. In the study, effect sizes were calculated according to the random effects model. Hedge's g was used as the effect size coefficient in the study. According to the findings, the effect size of instructional interventions conducted in Turkey in reducing mathematics anxiety was found to be $g=-0.577$. This result indicates that instructional interventions conducted in Turkey have a medium effect in reducing mathematics anxiety. Furthermore, the effect of studies on elementary school second stage for reducing mathematics anxiety was found to be low compared to those in other school stages. Moreover, an evaluation of studies with large, very large, and huge effects in reducing mathematics anxiety regarding instructional interventions pointed out that digital technology ($f:5$) and ARCS motivation model ($f:2$) use is common in these studies. Use of education strategies, methods, and techniques that promote students' attention, interest, and curiosity, that provide active participation, and that entertain and excite students is suggested. Based on these findings, use of contemporary educational approaches, as well as physical and digital materials that appeal to multiple senses, is recommended to reduce mathematics anxiety.

Keywords: Mathematics anxiety, reduce, treatment, instructional interventions, overcoming



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 3, 2022
pp. 1324-1347
DOI:
10.17679/inuefd.1148039

Article Type
Research Article

Received
24.07.2022

Accepted
04.12.2022

Suggested Citation

Öztop, F., & Toptaş, B. (2022). Effectiveness of instructional interventions in reducing mathematics anxiety: A meta-analysis on studies conducted in Turkey. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(3), 1324-1347. DOI: 10.17679/inuefd.1148039

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

There hasn't been a research conducted in Turkey that thoroughly analyzes these studies and shows how effective instructional interventions are at reducing mathematics anxiety by comparing study group pretest and posttest results. In this regard, the need has raised to reveal the general and detailed efficiency of instructional interventions in Turkey about reducing mathematics anxiety. The demonstration of general and detailed efficiency of instructional interventions in terms of reducing mathematics anxiety in Turkey, has been regarded as significant in terms of informing about general situation of studies and being able to see which studies are more efficient in reducing mathematics anxiety. This study is also seen significant in terms of guiding studies in the future about this topic.

Purpose

This study aims at determining the effectiveness of instructional interventions performed in Turkey in reducing mathematics anxiety. In accordance with this aim, these questions below are searched for an answer: 1) What is the overall effect size of instructional interventions on mathematics anxiety? 2) How are the distributions of studies that have large, very large and huge effects in reducing mathematics anxiety according to educational level? 3) How are the distributions of studies that have large, very large and huge effects in reducing mathematics anxiety according to instructional interventions?

Method

In this study, aimed to determining the effectiveness of instructional interventions performed in Turkey in reducing mathematics anxiety, meta-analysis method is used. The data of the study was collected between the dates of 01.02.2022 and 10.02.2022. First of all, Google Scholar, TR index, National Thesis Center of the Council of Higher Education databases were searched with the Turkish and English equivalents of the keywords "anxiety", "mathematics", "effect". The word "Turkey" was also used in scanning with English keywords. As a result of scanning, 42 studies, complying with the inclusion criteria determined from listed studies, was taken for preliminary examination to be reviewed within this research. According to these reviews, three studies were not included in research because of being editions obtained from postgraduate thesis. In addition to this, two studies were excluded owing to deviating exceedingly from funnel in funnel chart examination regarding publication bias. Consequently, 37 studies and 43 comparisons obtained from those studies were examined in this research. Comprehensive Meta-Analysis Software (CMA) statistical package was used in data analysis. Firstly, the information concerning the posttest of compared group and secondly, the information concerning the pretest were included in the program. At this stage, the effect sizes were calculated based on standard mean differences. The calculations of effect size were made based on the Hedges's coefficient. In this research, the analysis results will be interpreted as reduced mathematics anxiety when there is negative valence and as increased mathematics anxiety when there is positive valence in effect size because of the priority given to posttest information in data entry to program.

Findings

The overall calculated effect size is $g=-0.577$ about -0.815 lower limit and -0.339 upper limit in %95 confidence interval. Instructional interventions generally reduce mathematics anxiety according to obtained evidence. Additionally, it is found that the effectiveness of instructional interventions on mathematics anxiety is at medium-level. Instructional interventions have caused the reduction of mathematics anxiety in 34 studies and the increase in 9 studies. The effectiveness of instructional interventions applied to reduce mathematics anxiety are at very small in 4, small in 11, medium in 7, large in 4, very large in 3, and huge level in 5 studies. It is seen that the level of effectiveness of studies made in secondary grade primary education are lower than the other education grades when the distributions of studies which have large, very large and huge effects in reducing mathematics anxiety are examined according to education grade. It is comprehended that digital technologies in instructional interventions of 5 studies and ARCS motivation model in 2 studies are used when the distributions of studies which has large, very large and huge effect in reducing mathematics anxiety are examined according to instructional interventions.

Discussion & Conclusion

This research has generally demonstrated that the instructional interventions applied in Turkey are at the medium efficiency level. In addition to this, it has proved that the studies made in secondary grade primary education are less efficient than the other grades and the utilization of digital technology and ARCS motivation model in instruction are the common grounds of the most efficacious instructional interventions in reducing mathematics anxiety. It is understood that the studies made in Turkey have succeeded substantially in reducing mathematics anxiety. It shouldn't be forgotten that the participators, instructional interventions, and the trainers that make the interventions are all different from each other in each study. The implementation of same instructional intervention on a different sample might not yield the same results, as well. The common grounds of interventions that are generally efficient might be benefitted for this reason.

Matematik Kaygısının Azaltılmasında Öğretimsel Müdahalelerin Etkililiği: Türkiye’de Yapılan Çalışmalar Üzerine Bir Meta-Analiz

Feyyaz ÖZTOP, Gazi Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-3462-145X
Bedriye TOPTAŞ, Barbaros İlkokulu, ORCID ID: 0000-0001-5999-0289

Öz

Bu araştırmada, Türkiye’de yapılan öğretimsel müdahalelerin matematik kaygısını azaltmadaki etkililiğinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretimsel müdahalelerin matematik kaygısı üzerindeki etkisini inceleyen deneysel çalışmalar meta-analiz yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmada belirlenen anahtar kelimelerle veri tabanlarında tarama yapılarak listelenenler arasından dâhil edilme ölçütlerine uyan 37 çalışma incelenmiştir. Bu çalışmalardan 43 karşılaştırma elde edilmiştir. Araştırmanın verileri Comprehensive Meta-Analysis Software (CMA) istatistiksel programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmada etki büyüklükleri rastgele etkiler modeline göre hesaplanmıştır. Araştırmada etki büyüklüğü katsayısı olarak Hedge’s g kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre Türkiye’de yapılan öğretimsel müdahalelerin matematik kaygısı üzerindeki genel etki büyüklüğü $g=-0.577$ olarak bulunmuştur. Bu bulgu matematik kaygısının azaltılmasında Türkiye’de yapılan öğretimsel müdahalelerin orta düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca matematik kaygısının azaltılmasında ilköğretim ikinci kademeye dönük çalışmaların etkililik düzeyinin diğer kademelere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra matematik kaygısının azaltılmasında yüksek, çok yüksek ve muazzam etkiye sahip olan çalışmalar öğretimsel müdahale açısından incelendiğinde bu çalışmalarda dijital teknoloji (f:5) ve ARCS motivasyon modeli (f:2) kullanımının ortak olduğu dikkati çekmiştir. Matematik kaygısının azaltılması için öğretimde öğrencilerin ilgisini, merakını, isteğini uyandıran, dikkati çeken, aktif katılımı sağlayan öğrencilerin keyif alacağı ve heyecan duyacağı strateji, yöntem, tekniklerin kullanılması önerilmektedir. Bu noktada çağdaş öğretim yaklaşımlarının, farklı duyu organlarına hitap eden fiziksel ve dijital materyallerin matematik kaygısını azaltmada kullanılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Matematik kaygısı, azaltmak, tedavi, öğretimsel müdahale, üstesinden gelme



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 3, 2022
ss. 1324-1347

[DOI](#)
10.17679/inuefd.1148039

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
24.07.2022

Kabul Tarihi
04.12.2022

Önerilen Atıf

Öztop, F. ve Toptaş, B. (2022). Matematik kaygısının azaltılmasında öğretimsel müdahalelerin etkililiği: Türkiye’de yapılan çalışmalar üzerine bir meta-analiz. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1324-1347. DOI: 10.17679/inuefd.1148039

Matematik Kaygısının Azaltılmasında Öğretimsel Müdahalelerin Etkliliği: Türkiye’de Yapılan Çalışmalar Üzerine Bir Meta-Analiz

Matematik öğrenmenin önündeki engellerden biri olarak öğrencilerdeki matematik kaygısı görülmektedir (Arianto ve diğerleri, 2021; Buckley ve diğerleri, 2016; Gabriel ve diğerleri, 2020; Kundu ve Kar, 2018; Orbach ve diğerleri, 2019; Shishigu, 2018). Matematik kaygısı her yaşta öğrenciyi etkileyen küresel bir sorundur (Aprilia ve Royanto, 2020). Matematik kaygısı yüzyıllardır insanlar arasında var olmasına rağmen (Dowker ve diğerleri, 2016) araştırmacıların son 40 yıldır ilgisini çekmektedir (Mann ve Walshaw, 2019). Matematik kaygısı hakkında çeşitli çalışmalarda “matematiğe ve matematik başarısı veya matematik yeterliliğiyle ilgili durumlara olumsuz bir tepki” (Prahmana ve diğerleri, 2021, s. 345); “matematik ve matematiksel işlemlere yönelik olumsuz duygular” (Akkaya ve Polat, 2022, s. 248); “matematik problemleriyle karşılaşıldığında ortaya çıkan rahatsız edici bir duygu” (Istikomah ve Wahyuni, 2018, s. 69) ve “öğrencilerin matematik öğrenirken yaşadıkları stres dolu durumlara karşı bir tepki” (Winarso ve Haqq, 2019, s. 20) şeklinde tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Tanımlardan da anlaşıldığı gibi matematik kaygısı matematiksel kavramlar ve matematik bağlamı içeren durumlarda ortaya çıkmaktadır ve birey bu durumlarda olumsuz tepkiler/belirtiler göstermektedir.

Optimal düzeydeki matematik kaygısı öğrencilerin matematik performansı için yararlı olabilirken yüksek derecedeki matematik kaygısı öğrencilerin matematik performansında olumsuz bir etken olabilmektedir (Wang ve diğerleri, 2015). Matematik kaygısı bireyin çalışma belleği kaynaklarını meşgul ederek matematik performansını olumsuz etkileyebilmektedir (Finell ve diğerleri, 2022). Yapılan meta-analiz çalışmaları da matematik kaygısı ile matematik başarısı arasında ters yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir (Barroso ve diğerleri, 2021, Bayırlı ve diğerleri, 2021; Hembree, 1990; Ma, 1999; Namkung ve diğerleri, 2019; Şad ve diğerleri, 2016; Zhang ve diğerleri, 2019). Bu durumdan aşırı derecedeki matematik kaygısının düşük bir matematik başarısı ile ilişkili olduğu çıkarılmaktadır. Busari ve Akinoso (2020) yüksek derecede matematik kaygısı olan bireylerin, matematikten kaçınmaya yönelik güçlü bir eğilim içinde olduklarına bunun da matematik yeterliliklerini azalttığına ve önemli kariyer yollarını kapattığına dikkat çekmektedir.

Matematik kaygısının öğrenciler için olumsuz bir faktör olması bu kaygının azaltılması ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Matematik kaygısının azaltılmasında birçok psikolojik danışma tekniklerinin ve terapilerin kullanıldığına rastlanmaktadır. Bilişsel davranışçı terapi (Asanjarania ve Zarebahramabadi, 2021; Bicer ve diğerleri, 2020), sistematik duyarsızlaştırma (Akeb-Urai ve diğerleri, 2020; Astuty ve Winarso, 2021; Farid, 2020; Olson ve Gillingham, 1980; Schneider ve Nevid, 1993; Zettle, 2003), kabul ve kararlılık terapisi (Zettle, 2003), farkındalık temelli bilişsel terapi (LaGue ve diğerleri, 2019), hipnoterapi (Suryaman ve diğerleri, 2022a, 2022b) ve gevşeme (Yuliastini, 2020) bu tekniklerden bazılarıdır. Bunların yanı sıra öğrencilerin matematik kaygısını azaltmak için çeşitli öğretimsel müdahalelerin de uygulandığı görülmektedir (Aprillia ve Lestari, 2022; Arslan, 2008; Aslan, 2018; Auliya, 2017; Azizah, 2021; Barçın, 2019; Berber, 2021; Bermuli ve Tamba, 2021; Borlat, 2018; Bouzid ve diğerleri, 2021; Cengiz, 2017; Çakır, 2015; Çoruk, 2015; Demir, 2017; Doruk, 2016; Ekici, 2008; Eray, 2022; Erginbaş, 2009; Erşen, 2014; Genç ve Altınok, 2021; Georgiou ve diğerleri, 2021; Girit, 2011; Güzeller ve Akın, 2012; Hangün, 2019; Hidayat ve Lia, 2020; İlaslener Terzi, 2019; Istikomah ve diğerleri, 2022; Karbeyaz, 2018; Korucu, 2009;

Körükçü, 2008; Küçük, 2019; Laja ve Retnawati, 2019; Lubis ve diğerleri, 2022; Macun ve Işık, 2022; Miliyawati ve Rohaendi, 2018; Naseem, 2021; Neelofar ve diğerleri, 2022; Ng ve diğerleri, 2022; Niaei ve diğerleri, 2021; Örnek, 2007; Özer, 2015; Pınar, 2007; Rocha ve Dondio, 2021; Sade, 2020; Setiani, 2020; Solekha ve diğerleri, 2022; Susilowati ve Wutsqa, 2022; Şahin, 2018; Şengül ve Dereli, 2010; Tok 2013; Tok ve diğerleri, 2015; Tol ve Çenberci, 2019; Tuncer ve Şimşek, 2019; Türkan ve Çetin, 2022; Tüzer Ünsal ve Akay, 2020; Üner, 2009; Ünüvar, 2019; Yaftian ve Barghamadi, 2022; Yavuz, 2006; Yıldırım, 2016; Yıldırım, 2017). Literatürde matematik kaygısının azaltılması için öğretimde dijital teknoloji, ARCS motivasyon modeli, gerçekçi matematik eğitimi ve yazma etkinliklerinin kullanımı gibi birçok farklı uygulamaya başvurulduğuna rastlanmaktadır. Gerçekleştirilmiş pek çok öğretimsel müdahalede bulunmasına rağmen farklı müdahalelerde farklı bulgularla karşılaşmış müdahalelerin bireysel ve genel etkililiği hakkında belirli bir görüşte uzlaşamamıştır. Bu bağlamda yapılan araştırmalar bir araya getirilip analiz edilerek etkililik konusunda belirli bir kanıya varılabileceği söylenebilir.

Literatüre bakıldığında öğretimsel müdahalelerin matematik kaygısı üzerindeki etkisini incelemeye dönük yapılmış çalışmaları derleyip toplayan ve çözümleyen bazı araştırmaların olduğu görülmektedir (Ay Emanet, 2019; Balt ve diğerleri, 2022; Dondio ve diğerleri, 2021, 2022; Hardy, 2020; Hembree, 1990). Yapılan meta-analiz çalışmaları incelendiğinde ise Ay Emanet (2019)'in Türkiye'de kullanılan öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin ve geleneksel öğretim yöntemlerinin matematik kaygısına olan etkilerini karşılaştırdığı ve öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre matematik kaygısı üzerinde daha etkili olduğunu bulduğu görülmektedir. Dondio ve diğerleri (2022) yaptıkları meta-analiz çalışmasında matematik kaygısının azaltılmasında oyun kullanımının etkisini küçük düzeyde bulmuşlardır. Hardy (2020) yaptığı meta-analiz çalışmasında akademik müdahalelerin matematik kaygısını azaltmada küçük düzeyde etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Hembree (1990) yaptığı meta-analiz çalışmasında sınıf müdahalelerinin matematik kaygısını azaltmada etkili olmadığını ortaya çıkarmıştır. Görüldüğü üzere Türkiye'de yapılan öğretimsel müdahalelerin matematik kaygısı üzerindeki etkisini inceleyen sadece Ay Emanet (2019)'in çalışması bulunmaktadır ve bu çalışmada da sadece öğrenci merkezli çalışmalar meta-analize dâhil edilmiştir ve etki büyüklüğü geleneksel öğretimle kıyaslanmıştır. Ülkemizde çalışma gruplarının ön ve son testlerinden elde edilen verileri inceleyerek matematik kaygısının azaltılmasında öğretimsel müdahalelerin etkililiğini ortaya koyan ve çalışmaları detaylıca inceleyen bir araştırmaya rastlanılamamıştır. Bu bağlamda matematik kaygısının azaltılmasında Türkiye'deki öğretimsel müdahalelerin genel ve detaylı olarak etkililiğinin ortaya konulması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Matematik kaygısının azaltılmasında Türkiye'deki öğretimsel müdahalelerin genel ve detaylı olarak etkililiğinin ortaya konulması çalışmaların genel gidişatı hakkında bilgi vermesi ve hangi çalışmaların matematik kaygısını azaltmada daha etkili olduğunun görülmesi bakımından önemli görülmektedir. Bu araştırmanın gelecekte bu konuda yapılacak çalışmalara kılavuzluk etmesi bakımından da önem taşıdığı söylenebilir. Bu bağlamda araştırmada Türkiye'de yapılan öğretimsel müdahalelerin matematik kaygısını azaltmadaki etkililiğinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretimsel müdahalelerin matematik kaygısı üzerindeki genel etki büyüklüğü nedir?
- Matematik kaygısının azaltılmasında yüksek, çok yüksek ve muazzam etkiye sahip olan çalışmaların eğitim kademesine göre dağılımları nasıldır?

- Matematik kaygısının azaltılmasında yüksek, çok yüksek ve muazzam etkiye sahip olan çalışmaların öğretimsel müdahaleye göre dağılımları nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkiye’de yapılan öğretimsel müdahalelerin matematik kaygısını azaltmadaki etkililiğinin ortaya konulmasının amaçlandığı bu çalışmada meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta-analiz aynı konudaki farklı çalışmaların nicel bulgularının birleştirilmesinde kullanılan istatistiksel bir yöntemdir (Cumming, 2012; Hunter ve Schmidt, 2004; Spector ve Thompson, 1991). Bu araştırma kapsamına alınan her bir çalışmanın öğretimsel müdahale yapılan grubunun nicel bulgularına ilişkin verileri birleştirilmiş ve analiz edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri 01.02.2022 ve 10.02.2022 tarihleri arasında veri tabanlarında yapılan taramalar sonucunda ulaşılan araştırmalar üzerinden toplanmıştır. Çalışma herhangi bir canlı üzerinde gerçekleştirilmediği için etik kurul onayı alınmamıştır. Verilerin toplanması için öncelikle Google Akademik, TR dizin, Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi veri tabanlarında “kaygı”, “matematik”, “etki” anahtar kelimeleri ve bu kelimelerin İngilizce karşılıkları olan “anxiety”, “math”, “mathematics”, “effect”, anahtar kelimeleriyle tarama yapılmıştır. İngilizce anahtar kelimelerle yapılan taramada “Turkey” kelimesi de kullanılmıştır. Tarama sonucunda listelenmiş çalışmalardan belirlenen dâhil edilme kriterlerine uyan 42 çalışma bu araştırma kapsamında incelenmek üzere ön incelemeye alınmıştır. Yapılan incelemelere göre 3 çalışma lisansüstü tezden üretilmiş yayın olması ve dolayısıyla aynı verileri içermesinden ötürü araştırmaya dâhil edilmemiştir. Ayrıca yayın yanlılığına dair huni grafiği incelemesinde 2 çalışmanın huni şeklinden aşırı derecede sapma göstermesinden dolayı çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır. Nihai olarak bu çalışmada 37 çalışma ve bu çalışmalardan elde edilen 43 karşılaştırma incelenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar kaynakçada * işareti ile gösterilmiştir.

Araştırmanın dâhil edilme kriterleri şunlardır:

- Araştırmanın hakemli bir dergide yayımlanmış makale ya da yüksek lisans/ doktora tezi olması
- Araştırmanın tam metnine ulaşılabilir olması
- Araştırmanın Türkiye’de yapılmış olması
- Araştırmada öğretimsel müdahalenin matematik kaygısı üzerindeki etkisinin incelenmiş olması
- Araştırmanın ön test ve son test gruplu desene sahip olması
- Araştırmada meta-analiz için gerekli olan ortalama, sayı vb. istatistiksel bilgilerin belirtilmiş olması

Verilerin Analizi

Dâhil edilme kriterlerine uyan çalışmaların analizleri kodlama formu aracılığıyla yapılmıştır. Kodlama formunda çalışmalara ait künye, eğitim kademesi, konu, öğretimsel müdahale bölümleri bulunmaktadır. Araştırmanın güvenilirliği için çalışmalara ait veriler önerildiği

gibi araştırmacı tarafından farklı zaman dilimlerinde iki kez kodlanarak kodlamalar tekrar gözden geçirilmiştir (Eser, Yurtçu ve Aksu, 2020).

Bu araştırmada verilerin analizinde Comprehensive Meta-Analysis Software (CMA) istatistiksel paket programı kullanılmıştır. Programa önce karşılaştırılan grubun son teste ait bilgileri girilmiş daha sonra ise ön teste ait bilgileri girilmiştir. Bu aşamada etki büyüklüğü standart ortalama farkları esas alınarak hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü hesaplamaları Hedges'g katsayı baz alınarak gerçekleştirilmiştir. Programa veri girişinde son test bilgilerine verilen öncelik nedeniyle bu araştırmada analiz sonuçlarında etki büyüklüğü negatif değer bulunması halinde matematik kaygısının azaldığı ve pozitif değer bulunması halinde ise matematik kaygısının arttığı şeklinde yorumlanmıştır. Etki büyüklüğü ise Sawilowsky (2009)'in önerdiği 0.01 çok küçük, 0.2 küçük, 0.5 orta, 0.8 büyük, 1.2 çok büyük ve 2.0 muazzam ölçütüne göre yorumlanmıştır.

Bulgular

Yayın yanlılığına ilişkin bulgular

Araştırmanın verilerinin analizine geçilmeden önce yayın yanlılığının olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla ilk olarak yapılan huni grafiğı incelemesinde 2 çalışmanın huni şeklinden aşırı derecede sapma gösterdiği dolayısıyla da yüksek derecede yayın yanlılığı oluşturacağından (Dinçer, 2014; Şen ve Yıldırım, 2020) ötürü bu çalışmalar meta-analize dâhil edilmemiştir. Yayın yanlılığı incelemesi Rosenthal Güvenli N Yöntemi kullanılarak devam edilmiştir. Rosenthal Güvenli N Yöntemi bulguları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Rosenthal Güvenli N Yöntemi Bulguları

Gözlemlenen Çalışmalar İçin Z değeri	Gözlemlenen Çalışmalar İçin p Değeri	Alfa	Yön	Alfa İçin Z Değeri	Gözlemlenen Çalışma Sayısı	Güvenli N Sayısı
-11.92326	0.00000	0.05	2	1.95996	43	1549

Güvenli N sayısı çalışmanın istatistiksel olarak anlamsız hale getirilmesi için gereken yayımlanmamış çalışma sayısını gösterir (Şen ve Yıldırım, 2020). Tablo 1 incelendiğinde güvenli N sayısının 1549 olarak bulunduğu görülmektedir. Rosenthal (1991) N sayının çalışmaya dâhil edilen araştırma sayısının 5 katından 10 fazla bulunması halinde yayın yanlılığı konusunda problem yaşanmayacağına dikkat çekmektedir. Bu çalışmada formül uygulandığında sonuç $5 \times 43 + 10 = 225$ olarak bulunmuştur. Görüldüğü üzere güvenli N sayısı 1549 bu sayıdan oldukça yüksektir ve bu çalışmanın veri setinde yayın yanlılığı konusunda sorun yaşanmadığı söylenebilir.

Heterojenlik testine ilişkin bulgular

Etki büyüklüğü hesaplamalarına geçilmeden önce çalışmada kullanılacak model belirleme çalışmaları yapılmıştır. Modelin belirlenmesi için heterojenlik testi yapılmıştır (Şen ve Yıldırım, 2020). Heterojenlik testine ilişkin yapılan testin bulguları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.*Heterojenlik Testi Bulguları*

Df	Q Değeri	I ²	p
42	344.999	87.826	0.000

Tablo 2 incelendiğinde Q değerinin 344.999 olduğu görülmektedir. Bu değer ki-kare tablosundaki 50 serbestlik derecesine karşılık gelen 67.505 değerinden büyük olması ve p değerinin istatistiksel olarak anlamlı olması ($p=0.000$, $p<0.05$) da etki büyüklüğü dağılımının heterojen bir özellik gösterdiğini desteklemektedir. Ayrıca I² değerinin 87.826 olarak yüksek bulunması da çalışmanın heterojen olduğunu destekleyen diğer bir gösterge olduğu söylenebilir. Meta-analizde çalışmalar heterojen özellik gösterdiğinde rastgele etkiler modeli tercih edilmektedir (Cumming, 2012). Bu doğrultuda araştırmanın etki büyüklüğünün hesaplanmasında rastgele etkiler modeli kullanılmıştır.

Çalışmaların etki büyüklüğüne ilişkin bulgular

Rastgele etkiler modeline göre hesaplanan genel etki büyüklüğü bulguları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.*Rastgele Etkiler Modeline Göre Hesaplanan Genel Etki Büyüklüğü Bulguları*

Model	Genel Etki Büyüklüğü (g)	Standart Hata	%95 Güven Aralığı		p
			Alt Sınır	Üst Sınır	
Rastgele Etkiler	-0.577	0.121	-0.815	-0.339	0.000

Tablo 3'te görüldüğü gibi hesaplanan genel etki büyüklüğü %95 güven aralığında alt sınırı-0.815 ve üst sınırı -0.339 olmak üzere -0.577'tür. Elde edilen bulgulara göre genel olarak öğretimsel müdahaleler matematik kaygısını azaltmaktadır. Bunun yanı sıra, öğretimsel müdahalelerin matematik kaygısı üzerindeki etkisinin orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Çalışmaların bireysel etkilerinin düzeyleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.*Bireysel Çalışmaların Etki Düzeylerinin Sınıflandırılması*

Etki Düzeyi	Matematik Kaygısının Azaldığı Çalışmalarda	Matematik Kaygısının Arttığı Çalışmalarda
Çok Küçük	4	4
Küçük	11	3
Orta	7	-
Büyük	4	1
Çok Büyük	3	1

Muazzam

5

-

Tablo 4'te görüldüğü üzere uygulanan öğretimsel müdahale 34 çalışmada matematik kaygısının azalmasına 9 çalışmada ise artmasına sebep olmuştur. Matematik kaygısının azalmasını sağlayan öğretimsel müdahaleler 4 çalışmada çok küçük, 11 çalışmada küçük, 7 çalışmada orta, 4 çalışmada büyük, 3 çalışmada çok büyük ve 5 çalışmada ise muazzam düzeyde etkilidir. Matematik kaygısının artmasına yol açan öğretimsel müdahaleler ise 4 çalışmada çok küçük, 3 çalışmada küçük 1 çalışmada büyük ve 1 çalışmada ise çok büyük düzeyde etkilidir.

Matematik kaygısının azaltılmasında yüksek, çok yüksek ve muazzam etkiye sahip olan çalışmaların eğitim kademesine göre dağılımına ilişkin bulgular

Matematik kaygısının azaltılmasında yüksek, çok yüksek ve muazzam etkiye sahip olan çalışmaların eğitim kademesine göre dağılımları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Matematik Kaygısının Azaltılmasında Yüksek, Çok Yüksek ve Muazzam Etkiye Sahip Olan Çalışmaların Eğitim Kademesine Göre Dağılımı

Eğitim Kademesi	Büyük Etki	Çok Büyük Etki	Muazzam Etki	Matematik Kaygısının Azaltıldığı Toplam Çalışma Sayısı
İlköğretim Birinci Kademe	-	1	1	3
İlköğretim İkinci Kademe	3	1	1	22
Ortaöğretim	-	1	3	8
Yükseköğretim	1	-	--	1

Tablo 5'te görüldüğü gibi ilköğretim birinci kademeye dönük matematik kaygısının azaldığı 3 çalışmadan biri çok büyük biri de muazzam etkiye sahiptir. İlköğretim ikinci kademeye dönük matematik kaygısının azaldığı 22 çalışmanın üçü büyük etki, biri çok büyük etki ve biri ise muazzam etkiye sahiptir. Ortaöğretime dönük matematik kaygısının azaldığı 8 çalışmadan biri çok büyük ve üçü ise muazzam etkiye sahiptir. Yükseköğretime yönelik tek çalışma büyük etkiye sahiptir. Yapılan çalışmalara göre ilköğretim ikinci kademede yapılan çalışmaların etkililik düzeyinin diğer eğitim kademelerinden daha düşük olduğu göze çarpmaktadır.

Matematik kaygısının azaltılmasında yüksek, çok yüksek ve muazzam etkiye sahip olan çalışmaların öğretimsel müdahaleye göre dağılımına ilişkin bulgular

Matematik kaygısının azaltılmasında yüksek, çok yüksek ve muazzam etkiye sahip olan çalışmaların öğretimsel müdahaleye göre dağılımları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Matematik Kaygısının Azaltılmasında Yüksek, Çok Yüksek ve Muazzam Etkiye Sahip Olan Çalışmaların Öğretimsel Müdahaleye Göre Dağılımı

Öğretimsel Müdahale	Büyük Etki	Çok Büyük Etki	Muazzam Etki
Yaratıcı Drama Yöntemi Kullanımı	-	1	-
Gerçekçi Matematik Eğitimi Kullanımı	-	-	1
Akıllı Tahta, Projeksiyon Cihazı, Bilgisayar ve Görsel Posterlerle Desteklenmiş Öğretim	-	-	1
Görsel Materyal ve Çalışma Yaprakları Kullanımı	-	1	-
Matematik Öğretiminde Yazma Etkinlikleri Kullanımı	1	-	-
ARCS Motivasyon Modeline Göre Geliştirilen Etkileşimli E-Kitap Kullanımı	1	-	-
Eğitim CD'si ile Desteklenen Ders Anlatımı	1	-	-
İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Kullanımı	1	-	-
Zenginleştirilmiş Eğitim Programı Kullanımı	-	-	1
Yaratıcı Matematik Öğretimi Kullanımı	-	-	1
ARCS Motivasyon ve Öğretimin Temel İlkeleri Modellerinden Yararlanılarak Geliştirilen Etkileşimli Tahta İçeriği Kullanımı	-	-	1
Öğretimin Temel İlkeleri Modelinden Yararlanılarak Geliştirilen Etkileşimli Tahta İçeriği Kullanımı	-	1	-

Tablo 6'da görüldüğü üzere matematik kaygısının azaltılmasında 5 çalışmanın muazzam etkiye, 3 çalışmanın çok büyük etkiye ve 4 çalışmanın ise büyük etkiye sahip olduğu görülmektedir. Çalışmaların her birinin farklı bir öğretimsel müdahalede bulunmasına rağmen bazı ortak noktaların olduğu göze çarpmaktadır. 5 çalışmada öğretimsel müdahalede dijital araçların kullanıldığı ve 2 çalışmada ise ARCS motivasyon modelinin kullanıldığı dikkati çekmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye'de yapılan öğretimsel müdahalelerin matematik kaygısını azaltmadaki etkililiğinin ortaya konulmasının amaçlandığı bu çalışmada ilk olarak "Öğretimsel müdahalelerin matematik kaygısı üzerindeki genel etki büyüklüğü nedir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan analizler sonucunda Türkiye'de uygulanan öğretimsel müdahalelerin matematik kaygısı üzerindeki genel etki büyüklüğü $g=-0.577$ olarak bulunmuştur. Bu bulgu matematik kaygısının azaltılmasında Türkiye'de uygulanan öğretimsel müdahalelerin orta düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Yapılan bu çalışmada sadece deney grubunun diğer bir deyişle geleneksel yöntemleri kullanmayan grubun verileri incelenmiştir. Çağdaş öğretim yaklaşımlarının, farklı duyulara hitap eden fiziksel ve dijital materyallerin öğrencilerin ilgilerini ve dikkatlerini çeken sıradanlıktan öte onlar için farklılık yaratacak ve onları aktif kılacaktır.

uygulamalar olduğu söylenebilir. Yapılan bu öğretimsel müdahalelerle öğrencilerin matematik dersine yönelik olumsuz duygu ve düşüncelerinin azaldığı söylenebilir. Yapılan diğer meta-analiz çalışmaları ise öğretimsel müdahalelerin matematik kaygısını azaltmada etkili olmadığını (Hembree, 1990) ve küçük düzeyde (Dondio ve diğerleri, 2022; Hardy, 2020) etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Fishstrom ve diğerleri (2022) tarafından yapılan matematik ve diğer disiplinlere ait çalışmaların bir araya getirildiği meta-analiz araştırmasında da akademik müdahalelerin akademik kaygıyı önemli ölçüde etkilemediği bulunmuştur. Ay Emanet (2019) ise öğrenci merkezli çalışmaların matematik kaygısı üzerindeki etki büyüklüğünü sabit etkiler modeline göre 0.455 rastgele etkiler modeline göre ise 0.463 olarak bulmuştur. Yapılan farklı çalışmalarda uygulamalardaki ve katılımcılardaki farklılıklardan ötürü farklı sonuçlarla karşılaşılsa da çağdaş öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin matematik kaygısını azaltmada daha etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada ayrıca matematik kaygısının azaltılmasında yüksek, çok yüksek ve muazzam etkiye sahip olan çalışmaların eğitim kademesine göre dağılımları da incelenmiştir. Yapılan analizlere göre ilköğretim ikinci kademe yapılan çalışmaların etkililik düzeyinin diğer kademelerden daha düşük olduğu göze çarpmıştır. Diğer bir deyişle eğitim kademelerine göre kararlılıkla ilerleme ya da gerileme olmamıştır. Örneklem grubundaki ve öğretimsel müdahaledeki farklılıklardan dolayı böyle bir sonuçla karşılaşılmış olabileceği düşünülmektedir.

Bunların yanı sıra araştırmada matematik kaygısının azaltılmasında yüksek, çok yüksek ve muazzam etkiye sahip olan çalışmaların öğretimsel müdahaleye göre dağılımları da incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda matematik kaygısının azaltılmasında 5 çalışmanın muazzam, 3 çalışmanın çok büyük ve 4 çalışmanın ise büyük etkiye sahip olduğu görülmüştür. Çalışmaların her birinin farklı bir öğretimsel müdahalede bulunmasına rağmen bazı ortak noktaların olduğu göze çarpmıştır. 5 çalışmadaki öğretimsel müdahalede dijital araçların kullanıldığı ve 2 çalışmada ise ARCS motivasyon modelinin kullanıldığı dikkati çekmiştir. Öğretimde teknoloji kullanımının öğrencilerdeki derse yönelik dikkati, ilgiyi, isteği, merakı arttırdığı ifade edilmektedir (Baki ve diğerleri, 2009; Kaya, 2018; Köysüren ve Üzel, 2018; Kutluca ve Tum, 2018; Solak Berigel ve Karal, 2021; Yenilmez ve Karakuş, 2007). Öğretimde dijital araç kullanımı ve ARCS motivasyon modeliyle öğrencilerin daha çok ilgi, merak, istek duyduğu öğrenme süreçlerinde zevk alacağı ve heyecan yaşayacağı ders sürecine katıldığı bu sürecin de öğrencilerin matematiğe yönelik olumsuz duygularını azalmasına ve olumlu duygularının artmasına sebep olduğu söylenebilir. Bunların yanı sıra öğretimde dijital araç kullanımı ve ARCS motivasyon modeliyle öğrencilerin matematik dersindeki başarılarının da olumlu yönde etkilenebileceği söylenebilir. Bu düşünceleri destekler bir biçimde meta-analiz çalışmaları da öğretimde dijital teknoloji (Aldira ve diğerleri, 2021; Anjarwati ve diğerleri, 2022; As'ari ve diğerleri, 2022; Ilmi ve diğerleri, 2022; Li ve diğerleri, 2021; Li ve diğerleri, 2022; Mukhtar ve Rosli, 2022; Pasambo ve Radia, 2022; Purnomo ve diğerleri, 2022; Purwanto ve Yudianto, 2021; Rohmawati ve diğerleri, 2021; Saadah ve Budiman, 2022; Suparman, 2021; Wijaya ve diğerleri, 2022; Yunita ve Tamur, 2022; Zhang ve diğerleri, 2022) ve ARCS motivasyon modeli kullanımının (Goksu ve Islam Bolat, 2021) matematik dersindeki öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir.

Bu araştırma genel olarak matematik kaygısının azaltılmasında Türkiye’de uygulanan öğretimsel müdahalelerin orta düzeyde etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca matematik

kaygısının azaltılmasında ilköğretim ikinci kademede yapılan çalışmaların diğer kademelere göre daha az etkili olduğu ve öğretimde dijital teknoloji ile ARCS motivasyon modeli kullanımının matematik kaygısını azaltmada en etkili öğretimsel müdahalelerin ortak noktaları olduğu ortaya konmuştur. Türkiye’de yapılan çalışmaların büyük oranda matematik kaygısını azaltmada başarıya ulaştığı görülmektedir. Her bir çalışmada katılımcıların, öğretimsel müdahalenin ve müdahaleyi yapan eğitiminin farklı olduğu unutulmamalıdır. Aynı öğretimsel müdahalenin farklı bir örneklem grubu üzerinde uygulanması aynı sonucu da vermeyebilir. Bu yüzden genel olarak etkili olan müdahalelerin ortak noktalarından faydalanılabilir. Furner ve Berman (2003) eğitimcilerin, matematik eğitiminde en iyi uygulamaları kullanarak matematik kaygısını azaltabileceğini ve hatta önleyebileceğini ve böylece öğrencileri arasında matematik başarısında daha büyük yükselme görmeye başlayabileceklerine vurgu yapmaktadırlar. Bu bağlamda eğitimcilerin üzerine matematik kaygısını azaltmada en iyi uygulamaları kullanma adına büyük görevler düştüğü söylenebilir. Bu araştırma da eğitimcilere öğrencilerin matematik kaygısının azaltılmasında kullanılacak en iyi uygulamalar hakkında ipucu vererek bir yol gösterici niteliği taşıması bakımından önemli görülmektedir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Matematik kaygısının azaltılması için öğretimde öğrencilerin ilgisini, merakını, isteğini uyandıran, dikkatini çeken, aktif katılımını sağlayan, öğrencilerin keyif alacağı ve heyecan duyacağı strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması önerilebilir.
- Matematik kaygısının azaltılmasında öğretimde dijital araçların ve ARCS motivasyon modelinin kullanılması önerilebilir.
- Matematik kaygısının azaltılmasında yükseköğretime dönük daha fazla çalışmanın yapılması ve sonuçlarının izlenmesi önerilebilir.
- Matematik kaygısının azaltılmasıyla ilgili ilköğretim II. kademeye dönük nitel araştırma yöntemleriyle desteklenen araştırmaların yapılarak sonuçlarının izlenmesi önerilebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma herhangi bir canlı üzerinde gerçekleştirilmediği için etik kurul onayı alınmasını gerektirmemektedir.

Kaynakça/References

- Akeb-Urai, N., Kadir, N. B. Y. A. ve Nasir, R. (2020). Mathematics anxiety and performance among college students: Effectiveness of systematic desensitization treatment. *Intellectual Discourse*, 28(1), 99-127. <http://www.intdiscourse.com/islam/article/view/88/79>
- Akkaya, S. ve Polat, K. (2022). An investigation of the relationship between the parents' math literacy self-efficacy and their math anxieties. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 17(2), 247-266. https://inased.org/All_Documents/Journals/EPASR/volume17/epasrv17n2.pdf#page=247
- Aldira, S. H., Syaharuddin, S., Sulistina, L., Rahmatin, A. ve Sucipto, L. (2021). Adobe flash sebagai media pembelajaran matematika berbasis android dalam meningkatkan hasil belajar: Sebuah meta analisis. *Jurnal Pemikiran dan Penelitian Pendidikan Matematika (JP3M)*, 4(2), 71-80. <https://journal.rekarta.co.id/index.php/jp3m/article/view/459>
- Anjarwati, D., Juandi, D., Nurlaelah, E. ve Hasanah, A. (2022). Studi meta-analisis: Pengaruh model discovery learning berbantuan Geogebra terhadap kemampuan berpikir kritis matematis siswa. *Jurnal Cendekia: Jurnal Pendidikan Matematika*, 6(3), 2917-2927. <https://www.j-cup.org/index.php/cendekia/article/download/1506/711>
- Aprillia, E. ve Lestari, K. E. (2022). Efektivitas model connected mathematics project terhadap kemampuan penalaran matematis dan kecemasan matematika. *Jurnal Educatio FKIP UNMA*, 8(3), 873-882. <https://www.ejournal.unma.ac.id/index.php/educatio/article/download/2305/1850>
- Aprilia, R. ve Royanto, L. R. (2020). Does metacognition matter in the relationship between mathematics interest and mathematics anxiety? *Elementary Education Online*, 19 (4), 2396-2407. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.764416>
- Arianto, Y. K., Cahyani, V. D., Hasana, L. ve Fathani, A. H. (2021). Qurmatica-based learning as a solution to reduce anxiety for students' mathematics phobias. *Numerical: Jurnal Matematika dan Pendidikan Matematika*, 5(1), 57-64. <https://journal.iaimnumetrolampung.ac.id/index.php/numerical/article/view/1355>
- *Arslan, A. (2008). *Web destekli öğretimin ve öğretimsel materyal kullanımının öğrencilerin matematik kaygısına, tutumuna ve başarısına etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 226387)
- Asanjarania, F. ve Zarebahramabadi, M. (2021). Evaluating the effectiveness of cognitive-behavioral therapy on math selfconcept and math anxiety of elementary school students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 65(3), 223–229. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2021.1888685>
- *Aslan, N. (2018). *Üslü ifadelerle ilgili etkinlik temelli öğretimin matematik akademik başarısına, tutumuna ve kaygı-endişe düzeyine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 501777)
- Astuty, S. F. ve Winarso, W. (2021). Terapi behavioral dengan teknik desensitisasi untuk mengatasi kecemasan dalam menyelesaikan masalah matematika. *Indonesian Journal of Educational Science (IJES)*, 4(1), 9-26. <https://doi.org/10.31605/ijes.v4i1.1043>
- As'ari, W., Dirganti, D. D., Syaharuddin, S., Ibrahim, M., Negara, H. R. P. ve Sucipto, L. (2022). Perbandingan hasil belajar berdasarkan penggunaan software Maple dan Geogebra: Sebuah meta analisis. *Justek: Jurnal Sains dan Teknologi*, 5(1), 1-10. <https://journal.ummat.ac.id/index.php/justek/article/download/8430/pdf>

- Auliya, R. N. (2017). Pengaruh pembelajaran kooperatif terhadap kecemasan matematika. *SAP (Susunan Artikel Pendidikan)*, 2(2), 201-206. <https://journal.lppmunindra.ac.id/index.php/SAP/article/viewFile/2093/1593>
- Ay Emanet, E. (2019). *Matematik derslerinde kullanılan öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin matematik başarısına, tutumuna ve kaygısına etkisi: Bir meta-analiz çalışması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 616958)
- Azizah, L. N. (2021). Guided inquiry dengan model group investigation untuk meningkatkan prestasi dan mengurangi kecemasan matematika siswa. *Jurnal Pengembangan Pembelajaran Matematika*, 3(1), 22-31. <https://doi.org/10.14421/jppm.2021.31.22-31>
- Baki, A., Aydın Yalçınkaya, H., Özpinar, İ. ve Çalık Uzun, S. (2009). İlköğretim matematik öğretmenleri ve öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerine bakışlarının karşılaştırılması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(1), 65-83. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkbilmat/issue/21560/231419>
- Balt, M., Börnert-Ringleb, M. ve Orbach, L. (2022). Reducing math anxiety in school children: A systematic review of intervention research. *Front. Educ.* 7(798516). <https://doi.org/10.3389/educ.2022.798516>
- *Barçın, H. (2019). *Matematik dersi dönüşüm geometrisi konusunun geogebra yazılımı ile anlatımının öğrencilerin matematik başarısına, kaygısına ve tutumuna etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 553159)
- Barroso, C., Ganley, C. M., McGraw, A. L., Geer, E. A., Hart, S. A. ve Daucourt, M. C. (2021). A meta-analysis of the relation between math anxiety and math achievement. *Psychological Bulletin*, 147(2), 134–168. <https://doi.org/10.1037/bul0000307>
- Bayırlı, H., Geçici, M. E. ve Erdem, C. (2021). Matematik kaygısı ile matematik başarısı arasındaki ilişki: Bir meta-analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 87-109. <https://doi.org/10.9779/pauefd.783083>
- *Berber, M. (2021). *Rasyonel sayılar konusunun farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile öğretiminin farklı öğrenme stillerine sahip olan yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve matematik kaygılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://acikerisim.uludag.edu.tr/handle/11452/18998>
- Bermuli, J. E. ve Tamba, K. P. (2021). Is project-based transdisciplinary assessment effective in reducing the Mathematical anxiety of pre-service Biology teacher?. *Biosfer: Jurnal Pendidikan Biologi*, 14(2), 238-249. <https://doi.org/10.21009/biosferjpb.20556>
- Bicer, A., Perihan, C. ve Lee, Y. (2020). A meta-analysis: The effects of CBT as a clinic- & school-based treatment on students' mathematics anxiety. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 15(2), 1-14. <https://doi.org/10.29333/iejme/7598>
- *Borlat, G. (2018). *Yaratıcı drama yönteminin matematik kaygısı ve motivasyonuna etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 524662)
- Bouزيد, T., Kaddari, F., Darhmaoui, H. ve Bouزيد, E. G. (2021). Enhancing math-class experience throughout digital game-based learning, the case of Moroccan elementary public schools. *International Journal of Modern Education & Computer Science*, 13(5).1-13. <https://doi.org/10.5815/ijmecs.2021.05.01>

- Buckley, S., Reid, K., Goos, M., Lipp, O. V. ve Thomson, S. (2016). Understanding and addressing mathematics anxiety using perspectives from education, psychology and neuroscience. *Australian Journal of Education*, 60(2) 157–170. <https://doi.org/10.1177/0004944116653000>
- Busari, A. O. ve Akinoso, S. O. (2020). Mathematics anxiety and personality characteristics of secondary schools students in Lagos State, Nigeria. *Journal of Positive Psychology and Counselling*, 6, <https://www.ppacjournals.org/download.php?filename=BusariandAkinosopp12-23.pdf>
- *Cengiz, N. (2017). *Teknoloji destekli matematik öğretiminin öğrencilerin matematik başarısına ve matematik kaygısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 488652)
- Cumming, G. (2012). *Understanding the new statistics: Effect sizes, confidence intervals, and meta-Analysis*. Routledge
- *Çakır, S. (2015). *7. sınıf matematik dersinde çember ve daire konusunun öğretiminde probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin motivasyonlarına ve matematik kaygı düzeylerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 397417)
- *Çoruk, H. (2015). *Çoklu ortam kullanımının ilköğrencilerinin akademik başarılarına ve kaygılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 454781)
- *Demir, G. (2017). *Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının meslek lisesi öğrencilerinin matematik kaygısına, matematik özyeterlik algısına ve başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 472215)
- Diñçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dondio, P., Santos, F. H., Gusev, V. ve Rocha, M. (2021). Do games reduce maths anxiety? A review of the current literature. P. Fotaris (Ed.), *ECGBL 2021. Proceedings of the 15th European Conference on Game Based Learning* içinde (s. 287-292). ACI.
- Dondio, P., Gusev, V. ve Rocha, M. (2022). Do games reduce math anxiety? A meta-analysis. *Preprint submitted to Elsevier*, <https://psyarxiv.com/pbq27/download>
- *Doruk, G. (2016). *Küme destekli bireyselleştirme tekniğinin yedinci sınıf öğrencilerin rasyonel sayılar konusundaki başarılarına ve matematiğe yönelik kaygı, tutum ve özyeterlik algılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 429616)
- Dowker, A., Sarkar, A. ve Looi, C. Y. (2016). Mathematics anxiety: What have we learned in 60 years? *Frontiers in Psychology*, 7 (508). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00508>
- *Ekici, F. (2008). *Akıllı tahta kullanımının ilköğretim öğrencilerinin matematik başarılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 226423)
- Eray, F. (2022). *Ortaokul 8. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülen oyunlaştırma tabanlı etkinliklerin öğrencilerin motivasyon, öz yeterlik ve matematik kaygılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 732592)

- *Erginbaş, Ş. (2009). *Teknoloji destekli matematik öğretiminin sınıf yönetiminin öğrenci özellikleri açısından etkililiği* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 237315)
- *Erşen, A. N. (2014). *Materyal destekli matematik öğretiminin ortaokul 6. sınıf öğrenci başarısına, tutumuna, kaygısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 363093)
- Eser, M. T., Yurtçu, M. ve Aksu, G. (2020). *R programlama dili ve jamovi ile meta analiz uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Farid, D. A. M. (2020). Efektivitas konseling kelompok dengan teknik desensitisasi sistematis untuk mereduksi kecemasan belajar matematika siswa madrasah aliyah. *QUANTA*, 4(2), 69-76. <http://e-journal.stkipsiliwangi.ac.id/index.php/quanta/article/view/1764/991>
- Finell, J., Sammallahti, E., Korhonen, J., Eklöf, H. ve Jonsson, B. (2022). Working memory and its mediating role on the relationship of math anxiety and math performance: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12(798090), <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.798090>
- Fishstrom, S., Wang, H. H., Bhat, B. H., Daniel, J., Dille, J., Capin, P. ve Vaughn, S. (2022). A meta-analysis of the effects of academic interventions on academic achievement and academic anxiety outcomes in elementary school children. *Journal of School Psychology*, 92, 265-284. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.03.011>
- Furner, J. M. ve Berman, B. T. (2003). Review of research: Math anxiety: Overcoming a major obstacle to the improvement of student math performance. *Childhood Education*, 79(3), 170-174. <https://doi.org/10.1080/00094056.2003.10522220>
- Gabriel, F., Buckley, S. ve Barthakur, A. (2020). The impact of mathematics anxiety on self-regulated learning and mathematical literacy. *Australian Journal of Education*, 64(3) 227–242. <https://doi.org/10.1177/0004944120947881>
- Genç, G. ve Altınok, N. E. (2021). İlkokul 4. sınıf çevre ölçme konusunda kukla destekli öğretim yapılmasının öğrencilerin tutum ve kaygı düzeylerine etkisi. E. Türe (Ed.), *11. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi Bildiri Tam Metin Kitabı* içinde (s. 95-104). Asos.
- Georgiou, Y., Ioannou, A. ve Kosmas, P. (2021). Comparing a digital and a non-digital embodied learning intervention in geometry: Can technology facilitate?. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(2), 345-363. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2021.1874501>
- *Girit, D. (2011). *Kuantum öğrenme yaklaşımının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematiğe ilişkin tutum, kaygı düzeyleri ve akademik başarıları üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 287908)
- Goksu, I. ve Islam Bolat, Y. (2021). Does the ARCS motivational model affect students' achievement and motivation? A meta-analysis. *Review of Education*, 9(1), 27-52. <https://doi.org/10.1002/rev3.3231>
- *Güzeller, C. O. ve Akın, A. (2012). The effect of web-based mathematics instruction on mathematics achievement, attitudes, anxiety and self-efficacy of 6th grade student. *International Journal of academic research in progressive education and development*, 1(2), 42-54. <https://www.researchgate.net/publication/288928296>
- *Hangün, M. E. (2019). *Robot programlama eğitiminin öğrencilerin matematik başarısına, matematik kaygısına, programlama öz yeterliliğine ve STEM tutumuna etkisi* (Yüksek

- lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 550879)
- Hardy, M. (2020). *Interventions and supports to ameliorate math anxiety in k-12 schools: A meta-analysis of experimental group design research* (Yüksek lisans tezi). ProQuest veri tabanından edinilmiştir. (Tez No. 28353639)
- Hembree, R. (1990). The nature, effects, and relief of mathematics anxiety. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21 (1), 33-46. <https://doi.org/10.2307/749455>
- Hidayat, A. ve Lia, A. (2020). Augmented reality pada smartphone untuk meningkatkan motivasi belajar dan mengurangi kecemasan matematika. *Emasains: Jurnal Edukasi Matematika dan Sains*, 9(2), 187-195. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4301064>
- Hunter, J. E. ve Schmidt, F. L. (2004). *Methods of meta-analysis: Correcting error and bias in research findings* (2. Baskı). Sage Publications
- *İlaslener Terzi, P. (2019). *Ortaokul 6.sınıf matematik dersinde yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılmasının matematiğe yönelik tutuma ve kaygıya etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 587094)
- Ilmi, M., Suprapti, E. ve Soemantri, S. (2022). Efektivitas LMS pada Pembelajaran matematika berbasis daring: Kajian meta analisis. *Pedagogika: Jurnal Ilmu-Ilmu Kependidikan*, 2(1), 132-135. <http://jurnal.medanresourcecenter.org/index.php/PED/article/view/414/309>
- Istikomah, E., Herlina, S. ve Nurmaliza, N. (2022). IT-Based mathematics learning module to decrease students' mathematical anxiety: Modul pembelajaran matematika berbasis it untuk mengurangi kecemasan matematika siswa. *Mathline: Jurnal Matematika dan Pendidikan Matematika*, 7(1), 156-166. <https://doi.org/10.31943/mathline.v7i1.242>
- Istikomah, E. ve Wahyuni, A. (2018). Student's mathematics anxiety on the use of technology in mathematics learning. *Journal of Research and Advances in Mathematics Education*, 3(2) 69-77. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1283915.pdf>
- *Karbeyaz, A. (2018). *Çoklu zeka kuramına göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin 4. sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına ve kaygı düzeylerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 488662)
- Kaya, D. (2018). Matematik öğretiminde ters yüz öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerin derse katılımına etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 232-249. <https://doi.org/10.19126/suje.453729>
- *Korucu, S. (2009). *Çokgenler konusunda karikatür ve bilgisayar destekli öğretim yöntemlerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 250860)
- *Körükçü, E. (2008). *Tam sayılar konusunun görsel materyal ile öğreniminin 6. sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 219941)
- Köysüren, M. ve Üzel, D. (2018). Matematik öğretiminde teknoloji kullanımının 6. sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığına etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 12(2), 81-101. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.506418>
- Kundu, S. C. ve Kar, S. (2018). Mathematics anxiety and its relationship with the achievement of Secondary school students. *IJRAR- International Journal of Research and Analytical Reviews*, 5(3), 451-455. http://ijrar.com/upload_issue/ijrar_issue_1674.pdf

- Kutluca, T. ve Tum, A. (2018). Matematik öğretiminde akıllı tahtaların kullanımında karşılaşılan zorluklar. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(40), 183-207. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.492520>
- *Küçük, M. (2019). *Yazma etkinliklerinin matematik öğretiminde problem çözme becerisine, tutum ve kaygıya etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 551550)
- Lague, A., Eakin, G. ve Dykeman, C. (2019). The impact of mindfulness-based cognitive therapy on math anxiety in adolescents. *Preventing School Failure*, 63(2), 142–148. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2018.1528966>
- Laja, Y. P. W. ve Retnawati, H. (2019). Apakah think-pair-share dapat mengurangi kecemasan matematika siswa smp?. *RANGE: Jurnal Pendidikan Matematika*, 1(1), 49-55. <https://doi.org/10.32938/jpm.v1i1.190>
- Li, F., Wang, X., He, X., Cheng, L. ve Wang, Y. (2021). How augmented reality affected academic achievement in K-12 education—a meta-analysis and thematic-analysis. *Interactive Learning Environments*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.2012810>
- Li, X., Zhou, Y. ve Wijaya, T. T. (2022). The effect of hawgent dynamic mathematics software on mathematics achievement: A meta-analysis. *Al-Jabar: Jurnal Pendidikan Matematika*, 13 (1). 175-188. <https://doi.org/10.24042/ajpm.v13i1.11711>
- Lubis, A. H., Dasopang, M. D., Ramadhini, F. ve Dalimunthe, E. M. (2022). Augmented reality pictorial storybook: How does it influence on elementary school mathematics anxiety?. *Premiere Educandum: Jurnal Pendidikan Dasar dan Pembelajaran*, 12(1), 41-53. <http://doi.org/10.25273/pe.v12i1.12393>
- Ma, X. (1999). A meta-analysis of the relationship between anxiety toward mathematics and achievement in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(5), 520-540. https://www.jstor.org/stable/749772?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Macun, Y. ve Işık, C. (2022). Effect of problem-based STEM activities on 7th grade students' mathematics achievements, attitudes, anxiety, self-efficacy and views. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(1), 87-102. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1008456>
- Mann, L. C. ve Walshaw, M. (2019). Mathematics anxiety in secondary school female students: Issues, influences and implications. *New Zealand Journal of Educational Studies*, (54), 101–120. <https://doi.org/10.1007/s40841-019-00126-3>
- Miliyawati, B. ve Rohaendi, S. (2018). Meningkatkan kemampuan berpikir kritis matematis dengan penerapan model Search, Solve, Create and Share (SSCS) dan mengurangi kecemasan matematis siswa sma. *Biormatika: Jurnal ilmiah fakultas keguruan dan ilmu pendidikan*, 4(2), 177-189. <http://www.ejournal.unsub.ac.id/index.php/FKIP/article/view/300/274>
- Mukhtar, N. E. Z. H. ve Rosli, R. (2022). Kesan penggunaan kalkulator grafik dalam pembelajaran matematik: Meta-Analisis. *Jurnal Pendidikan Malaysia* 47(1), 27-38. <http://dx.doi.org/10.17576/JPEN-2022-47.01-03>
- Namkung, J. M., Peng, P. ve Lin, X. (2019). The relation between mathematics anxiety and mathematics performance among school-aged students: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 89(3), 459–496. <https://doi.org/10.3102/0034654319843494>
- Naseem, A. (2021). Effect of quizzes on anxiety and performance in mathematics at middle level. *Bulletin of Education and Research*, 43(1), 59-75. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1320239.pdf>

- Neelofar, Y. K. R., Alsaireh, I. ve Boadh, R. (2022). The initial investigation of mathematical anxiety & phobia: It's solution in middle school students. *Journal of Positive School Psychology*, 6(6), 8323-8328. <https://www.journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/9106>
- Ng, C. T., Chen, Y. H., Wu, C. J. ve Chang, T. T. (2022). Evaluation of math anxiety and its remediation through a digital training program in mathematics for first and second graders. *Brain and behavior*. 12, 1-17. <https://doi.org/10.1002/brb3.2557>
- Niaei, S., Imanzadeh, A. ve Vahedi, S. (2021). The effectiveness of flipped teaching on math anxiety and math performance in 5th grade students. *Technology of Education Journal (TEJ)*, 15(3), 419-428. <https://dx.doi.org/10.22061/tej.2020.5908.2303>
- Olson, A. T. ve Gillingham, D. (1980). Systematic desensitization of mathematics anxiety among preservice elementary teachers. *Alberta Journal of Educational Research*, 26 (2), 120-127. <https://eric.ed.gov/?id=EJ232778>
- Orbach, L., Herzog, M. ve Fritz, A. (2019). Math anxiety during the transition from primary to secondary school. D. Kolloosche, R. Marcone, M. Knigge, M. Godoy Penteado ve O. Skovsmose (Ed.) *Inclusive Mathematics Education* içinde (s.419–447). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11518-0_25
- *Örnek, S. (2007). *Trigonometrik kavramların canlandırma yöntemiyle öğrenilmesinin öğrencilerin matematik başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 210283)
- *Özer, S. (2015). *ARCS motivasyon modeline göre geliştirilen etkileşimli e-kitapların öğrencilerin akademik başarıları, matematik kaygıları ve motivasyonlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 396668)
- Pasambo, E. ve Radia, E. H. (2022). Meta analisis pengaruh multimedia sebagai media pembelajaran terhadap hasil belajar matematika siswa sekolah dasar. *Jurnal Basicedu*, 6(3), 3257-3267. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v6i3.2533>
- *Pınar, S. (2007). *Ölçüler' konusunun eğitim teknolojileri ve işbirlikli öğrenme yöntemleriyle öğrenilmesinin öğrencilerin matematik başarılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 210295)
- Prahmana, R. C. I., Sutanti, T. ve Diponegoro, A. M. (2021). Mathematics anxiety and the influencing factors among junior high school students in Yogyakarta, Indonesia. *Croatian Journal of Education*, 23(2), 343-369. <https://www.researchgate.net/profile/Rully-Prahmana/publication/354435317>
- Purnomo, B., Muhtadi, A., Ramadhani, R., Manaf, A. ve Hukom, J. (2022). The effect of flipped classroom model on mathematical ability: A meta analysis study. *Jurnal Pendidikan Progresif*, 12(3), 1201-1217. <http://dx.doi.org/10.23960/jpp.v12.i3.202216>
- Purwanto, C. V. ve Yudianto, A. (2021). Intervensi berbasis digital efektif meningkatkan kemampuan matematika pada siswa: Studi metaanalisis. *Psikologika: Jurnal Pemikiran dan Penelitian Psikologi*, 26(2), 271-282. <https://doi.org/10.20885/psikologika.vol26.iss2.art3>
- Rocha, M. ve Dondio, P. (2021). Effects of a videogame in math performance and anxiety in primary school. *International Journal of Serious Games*, 8(3), 45-70. <http://dx.doi.org/10.17083/ijsg.v8i3.434>

- Rohmawati, A., Holisin, I. ve Kristanti, F. (2021). Model pembelajaran blended learning: Kajian meta-analisis. *JPMI (Jurnal Pembelajaran Matematika Inovatif)*, 4(6), 1453-1464. <https://www.journal.ikipsiliwangi.ac.id/index.php/jpmi/article/view/8285>
- Rosenthal, R. (1991). *Meta-analytic procedures for social research* (Düzenlenmiş Baskı). Sage.
- Saadah, N. ve Budiman, I. (2022). Meta analisis: pengembangan media pembelajaran matematika interaktif berbasis adobe flash pada jenjang SMP. *JPMI (Jurnal Pembelajaran Matematika Inovatif)*, 5(1), 221-236. <https://www.journal.ikipsiliwangi.ac.id/index.php/jpmi/article/viewFile/9660/3008>
- *Sade, A. (2020). *Kodlama öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin bilgisayarca düşünme becerilerine, matematik kaygı algılarına ve problem çözme algılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 640096).
- Sawilowsky, S. S. (2009). New effect size rules of thumb. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 8(2), 597-599. <https://core.ac.uk/download/pdf/56683105.pdf>
- Schneider, W. J. ve Nevid, J. S. (1993). Overcoming math anxiety: A comparison of stress inoculation training and systematic desensitization. *Journal of College Student Development*, 34(4), 283–288. <https://eric.ed.gov/?id=EJ470115>
- Setiani, A. (2020). Mengurangi kecemasan matematis dan meningkatkan kemampuan pemecahan masalah matematis siswa mts dengan pendekatan PBL. *Pasundan Journal of Mathematics Education Jurnal Pendidikan Matematika*, 6(2), 1-11. <http://dx.doi.org/10.23969/pjme.v6i2.2648>
- Shishigu, A. (2018). Mathematics anxiety and prevention strategy: An attempt to support students and strengthen mathematics education. *Mathematics Education Trends and Research* (1), 1-11. <https://www.researchgate.net/profile/Aweke-Shishigu/publication/323279076>
- Solak Berigel, D. ve Karal, H. (2021). İştme engelli öğrencilere matematik öğretiminde teknoloji kullanımı: bir özel durum çalışması. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 10(2), 72-85. <https://doi.org/10.51960/jitte.1033449>
- Solekha, R. M., Romlah, R. ve Andriani, S. (2022). Efektivitas murottal Al-Qur'an dalam menurunkan kecemasan mengerjakan soal matematika siswa kelas XI. *MAJAMATH: Jurnal Matematika dan Pendidikan Matematika*, 5(1), 80-88. <http://ejournal.unim.ac.id/index.php/majamath/article/view/1771/759>
- Spector, T. D. ve Thompson, S. G. (1991). The potential and limitations of meta-analysis. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 45, 80-92. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1060723/>
- Suparman, S. (2021). Is cabri 3d software effective for teaching geometry materials? A meta-analysis study in Indonesia. *Journal of Advanced Sciences and Mathematics Education*, 1(2), 41-51. <https://www.journal.foundae.com/index.php/jasme/article/view/45/28>
- Suryaman, O., Anwar, A. S., Hadiana, O. ve Sutarna, N. (2022a). Penerapan hipnoterapi terhadap kecemasan belajar matematika dengan pembelajaran jarak jauh pada siswa sekolah dasar. *Jurnal Cakrawala Pendas*, 8(1), 308-315. <https://ejournal.unma.ac.id/index.php/cp/article/view/1949/1233>
- Suryaman, O., Yuliardi, R. ve Anwar, A. S. (2022b). Penerapan hipnoterapi terhadap kecemasan belajar matematika dengan pembelajaran jarak jauh. *JUMLAHKU: Jurnal Matematika Ilmiah STKIP Muhammadiyah Kuningan*, 8(1), 59-68. <http://jurnal.upmk.ac.id/index.php/jumlahku/article/view/1493/966>

- Susilowati, R. ve Wutsqa, D. U. (2022). The effectiveness of brain-based learning with think pair share setting in terms of achievement, representation ability, and anxiety of high school students. *Jurnal Pendidikan Matematika (Kudus)*, 5(1), 17-38. <http://dx.doi.org/10.21043/jpmk.v5i1.14383>
- Şad, S. N., Kış, A., Demir, M. ve Özer, N. (2016). Meta-analysis of the relationship between mathematics anxiety and mathematics achievement. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(3), 371-392. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2016.019>.
- *Şahin, S. (2018). Investigation of the effect of enhanced education programmes on mathematics anxiety of students. *European Journal of Education Studies*, 4(11), 255-274. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1328249>
- Şen, S. ve Yıldırım, İ. (2020). *CMA ile meta-analiz uygulamaları*. Anı yayıncılık.
- *Şengül, S. ve Dereli, M. (2010). Does instruction of "Integers" subject with cartoons effect students' mathematics anxiety?. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2176–2180. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.302>
- *Tok, Ş. (2013). Effects of the know-want-learn strategy on students' mathematics achievement, anxiety and metacognitive skills. *Metacognition Learning*, 8, 193–212. <https://doi.org/10.1007/s11409-013-9101-z>
- *Tok, Ş. Bahtiyar, A. ve Karalök, S. (2015). The effects of teaching mathematics creatively on academic achievement, attitudes towards mathematics, and mathematics anxiety. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 23(4), 1-24. <https://openjournals.library.sydney.edu.au/index.php/CAL/article/view/7887>
- *Tol, H. Y. ve Çenberci, S. (2019). Senaryo tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin matematik öz yeterlik algısı, tutum ve kaygılarına etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4) 149–159. <https://doi.org/10.18506/anemon.523065>
- *Tuncer, M. ve Şimşek, M. (2019). Ortaokul beşinci sınıf matematik dersi bölme işlemi konusunda plickers uygulamasının matematik kaygısına ve matematik başarısına etkisi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 281-310. <https://doi.org/10.26466/opus.578149>
- Türkan, A. ve Çetin, H. (2022). Effectiveness of augmented reality-based applications on liquid measurement theme in mathematics course: An experimental study. *Psycho-Educational Research Reviews*, 11(2), 372-392. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V11.N2.23
- *Tüzer Ünsal, G. ve Akay, C. (2020). Lise öğrencilerinin matematik başarısı, kaygısı ve öğretim teknolojilerine yönelik tutumları üzerine: Geogebra dinamik yazılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 234-252. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3538>
- *Üner, İ. (2009). *İlköğretim okullarında karikatürle öğrenmenin öğrencilerin başarı ve tutum düzeylerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 256691)
- *Ünüvar, E. (2019). *Matematik öğretiminde karikatürlerle zenginleştirilmiş eğitsel matematik hikayelerinin kullanılmasının öğrencilerin matematik başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 538412)
- Wang, Z., Lukowski, S. L., Hart, S. A., Lyons, I. M., Thompson, L. A., Kovas, Y., ... ve Petrill, S. A. (2015). Is math anxiety always bad for math learning? The role of math motivation. *Psychological Science*, 26, 1863–1876. <https://doi.org/10.1177/0956797615602471>

- Wijaya, T. T., Cao, Y., Weinhandl, R. ve Tamur, M. (2022). A meta-analysis of the effects of e-books on students' mathematics achievement. *Heliyon*, 8(6). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09432>
- Winarso, W. ve Haqq, A. A. (2019). Psychological disposition of student; mathematics anxiety vesus happines learning on the level education. *International Journal of Trends in Mathematics Education Research*, 2(1), 19-25. <https://ijtmer.saintispub.com/index.php/ijtmer/article/download/31/31>
- Yaftian, N. ve Barghamadi, S. (2022). The effect of teaching using multimedia on mathematical anxiety and motivation. *JRAMathEdu (Journal of Research and Advances in Mathematics Education)*, 7(2), 55-63. <https://doi.org/10.23917/jramathedu.v7i2.16141>
- *Yavuz, G. (2006). *Dokuzuncu sınıf matematik dersinde problem çözme strateji öğretiminin duyuşsal özellikler ve erişkiye etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 206035)
- Yenilmez, K. ve Karakuş, Ö. (2007). İlköğretim sınıf ve matematik öğretmenlerinin bilgisayar destekli matematik öğretimine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 87-98. <https://www.acarindex.com/pdfler/acarindex-d4c8031b-583b.pdf>
- *Yıldırım, K. (2016). *Denklemler konusunun etkinliklerle öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme becerilerine ve matematik kaygılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 430754)
- *Yıldırım, A. (2017). *ARCS motivasyon modeli ve öğretimin temel ilkeleri modeline göre matematik dersi için geliştirilen etkileşimli tahta materyallerinin öğrencilerin akademik başarılarına, motivasyonlarına ve matematik kaygılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 466154)
- Yuliastini, N. K. S. (2020). Efektivitas model konseling behavioral dengan teknik relaksasi untuk meminimalisasi kecemasan dalam menghadapi mata pelajaran matematika. *JKI (Jurnal Konseling Indonesia)*, 6(1), 1-5. <https://ejournal.unikama.ac.id/index.php/JKI/article/view/4922/3078>
- Yunita, Y. ve Tamur, M. (2022). Studi meta-analisis: Pembelajaran berbasis digital dan kontribusinya terhadap kemampuan matematis. *EDUMAT: Jurnal Edukasi Matematika*, 13(1), 47-57. <https://doi.org/10.53717/edumat.v13i1.343>
- Zettle, R. D. (2003). Acceptance and commitment therapy (act) vs. systematic desensitization in treatment of mathematics anxiety. *The Psychological Record*, 53, 197-215. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF03395440.pdf>
- Zhang, J., Li, G., Huang, Q., Feng, Q. ve Luo, H. (2022). Augmented reality in K–12 education: A systematic review and meta-analysis of the literature from 2000 to 2020. *Sustainability*, 14(15), 1-17. <https://doi.org/10.3390/su14159725>
- Zhang, J., Zhao, N. ve Kong, Q. P. (2019). The relationship between math anxiety and math performance: A meta-analytic investigation. *Frontiers in Psychology*, 10(1613). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01613>

*Meta-analize dâhil edilen çalışmaların başında * işareti bulunmaktadır.*

İletişim/Correspondence

Doktora Öğrencisi Feyyaz ÖZTOP
feyyazoztop@gmail.com

Öğretmen Bedriye TOPTAŞ
toptasbedriye@gmail.com

Beliefs Of Teacher Candidates About Educational Research

Mehmet DEMİRKOL, Dicle University, ORCID ID: 0000-0003-1973-0364

Durmuş KILIÇ, Atatürk University, ORCID ID: 0000-0002-1217-1945

Özcan EKİCİ, Dicle University, ORCID ID: 0000-0003-1191-3166

Abdurrahim PAMUKÇU, Ministry of Education, ORCID ID: 0000-0002-0207-7429

Abstract

The aim of this study is to determine the beliefs of prospective teachers about educational research. The study group of the research, which is shaped by the case study pattern, which is one of the qualitative research methods, consists of 76 senior teacher candidates studying at Dicle University Ziya Gökalp Faculty of Education, Department of Basic Education in the 2017-2018 academic year. A semi-structured interview form developed by the researchers was used to collect the data. The data obtained at the end of the interview were analyzed by content analysis. As a result of the research, it is seen that the teacher candidates have the belief of necessity for educational research. It is seen that pre-service teachers present three requirements depending on this belief. These are educational, social and research requirements. In addition, although the opinion that educational research is necessary and should be applicable, it is seen that the studies conducted in a contrasting way are considered unqualified.

Keywords: Pre-service teachers, Educational Research, Scientific Research



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 3, 2022
pp. 1348-1364
DOI:
10.17679/inuefd.1150725

Article Type
Research Article

Received
29.07.2022

Accepted
08.12.2022

Suggested Citation

Demirkol, M., Kılıç, D., Ekici, Ö., & Pamukçu, A. (2022). Beliefs of teacher candidates about educational research. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(3), 1348-1364. DOI: 10.17679/inuefd.1150725

This research was presented as an oral presentation at the I.IKSAD International Social Sciences Congress in 2018.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Due to the changing human perception and defined phenomena through the discoveries and inventions accumulated in the twentieth century, deep-rooted successes have been achieved in fields such as science, technology and art (Doğrucan & Karabulut, 2018). Especially since the second half of the 20th century, economic, social and cultural developments, especially technology, have created significant changes in the lifestyles of societies (Nar, 2017). This situation has made it necessary for countries to conduct research and develop a research culture in order to catch up with the era and compete with other countries. Research culture in a country emerges as a result of all the resources, history, traditions, education, general culture, formal and informal organization of that country (Kongar, 2000). In addition, research culture, which is seen as one of the main characteristics of contemporary societies, includes cognitive, affective and psychomotor competencies or qualities and it is accepted that this culture will be gained by individuals through education (Taşdemir & Taşdemir, 2011). Many countries have developed their own methods and institutions in order to bring a scientific research culture to their society (Polat, 2014). Especially the studies and lectures given in the universities established and the units affiliated to these universities lead to this goal. For example, like in many faculties, scientific research methods course is compulsory in Education Faculties. In this course, it is aimed that pre-service teachers gain basic skills for scientific research and gain a positive attitude towards scientific research and researchers (Korkmaz, Şahin, & Yeşil, 2011). Because the training of teachers who have research skills, can use research techniques, can examine scientific research and have a positive attitude towards scientific research can be possible with research training given by educational institutions.

Purpose

In order to increase the quality of education and to keep up with the innovations brought by the modern age, more and more studies are carried out about education. The purpose of educational research is to produce information, to measure the efficiency of the educational process or to identify the problems experienced in the education process. It is expected that the results of the studies on education will be considered in the education process and put into practice when necessary. However, the fact that not every research is qualified causes discussions on researches and prevents qualified research from reaching its goal or makes it difficult to implement. The aim of this study is to determine the beliefs of prospective teachers about educational research.

Method

The study's research method is basic qualitative research design. The study group of the research consists of 76 senior teacher candidates studying at Dicle University Ziya Gökalp Faculty of Education, Department of Basic Education in the 2017-2018 academic year. A semi-structured interview form developed by the researchers was used to obtain the data in the study.

Findings

Considering the results obtained, it is seen that pre-service teachers have expressed three different views as applicable (56%), partially applicable (27%) and not applicable (17) for educational research. The pre-service teachers, who stated that educational studies are

applicable, stated that educational studies are necessary in terms of contributing to the system, guiding education policies, and presenting objective results. The pre-service teachers who stated that educational research studies are partially applicable, mentioned that the applicability of these research studies depends on the nature and type of the research and the population to which the research is applied. In addition, it is seen that there are teacher candidates who will be given to the research and who have the opinion that educational research can be applied within the scope of the society's acceptance of the research.

It is seen that the pre-service teachers who defend the view that educational research is not applicable offer more than one reason for this situation. The commitment of the education system practitioners to the political authority and the unawareness of the society are given as reasons.

Discussion & Conclusion

As a result of the research, it is seen that the pre-service teachers have the belief of necessity for educational research. It is seen that pre-service teachers present three requirements depending on this belief. These are educational, social and research requirements. In order to update the education system, to make it sustainable, to increase its quality and to train qualified teachers, educational researches; In terms of the development of the country, keeping up with the times, and determining the general desire for qualified citizen education, educational researches are social; It has been concluded that they consider educational researches necessary in order to conduct original and objective research, to determine the situation and to increase the number of qualified researches. Another result of the study in which most teacher candidates expressed their opinion that the due importance was not given to educational research. The reasons stated by teacher candidates can be classified under the following themes: ignorance of the society, adherence to the traditional education system, the lack of innovations in education, the worthlessness of the teaching profession, the unqualified educational studies, the results of the exams made by PISA and ÖSYM, the success status of education faculties and the education level of the country.

Öğretmen Adaylarının Eğitim Araştırmalarına Yönelik İnançları

Mehmet DEMİRKOL, Dicle Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-1973-0364

Durmuş KILIÇ, Atatürk Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-1217-1945

Özcan EKİCİ, Dicle Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-1191-3166

Abdurrahim PAMUKÇU, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0002-0207-7429

Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına yönelik inançlarını belirlemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseniyle şekillenen araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılı Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümünde öğrenim görmekte olan son sınıf 76 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada verileri elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme sonunda elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına yönelik gerekli inancına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu inanca bağlı olarak üç gerekli sundukları görülmektedir. Bunlar eğitsel, toplumsal ve araştırmalara yönelik gereklilerdir. Ayrıca eğitim araştırmalarının her ne kadar gerekli olduğu ve de uygulanabilir olması gerektiği düşüncesi hâkim olsa da tezat bir şekilde yapılan araştırmalarının niteliğiz kabul edildiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, Eğitim Araştırmaları, Bilimsel araştırmalar



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 3, 2022
ss. 1348-1364
DOI:
10.17679/inuefd.1150725

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
29.07.2022

Kabul Tarihi
04.12.2022

Önerilen Atıf

Demirkol, M., Kılıç, D., Ekici, Ö., & Pamukçu, A. (2022). Öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına yönelik inançları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1348-1364. DOI: 10.17679/inuefd.1150725

Bu araştırma 2018 yılında I.IKSAD Uluslararası Sosyal Bilimler kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Giriş

İnsan tarih boyunca bilgiye ve bilginin kaynağına ulaşmak için çaba sarf etmiştir. İnsanoğlunun kimi zaman bilginin kendisine ulaşmak isterken, kimi zaman da bilgiyi bir veri olarak kullanmaya çalıştığı görülmektedir. Çünkü insanoğlu gerçeğe, ideal olana ulaşmak ve evreni anlayabilmek için bilgiye ihtiyaç duymaktadır. İnsanlığın, ihtiyacı karşılamak için durmadan araştırma yapmaya yöneldikleri görülmektedir. Karasar (2009: 22) araştırmayı; arama, öğrenme, bilinmeyeni bilir hale getirme ve karanlığı aydınlatma süreci olarak tanımlar. Özden (2018) ise araştırmayı; bir konuyu açıklığa kavuşturma, konuyu geliştirme, bir soruna çözüm getirme ya da belirli kavram, kural hatta yasalara ulaşmak için yapılan bilimsel çalışmalar olarak ifade etmektedir. Bu amaçla yapılan araştırmalar ışığında ortaya çıkan bilimsel sonuçlar; yaşanan olay, olgu ya da durumun ortaya çıkma, süreci tanımlama ve değerlendirilme sürecinin anlaşılabilmesi için elzem bir bilgidir. Hurd (1997) bilimden destek alınmadan insani değerleri, politik, ekonomik hatta eğitimin amaçlarını tartışmanın mümkün olmadığından bahseder. Çünkü bilim, “toplumdaki değişimin baş aktörüdür; önce teknik değişim biçiminde ekonomik ve toplumsal değişimlerin yolunu döşeyerek, sonra da toplumsal değişimin kendisinde daha bilinçli ve dolaysız bir etkide bulunarak rolünü oynar”(Bernal, 2011: 339).

Yirminci yüzyılda biriken keşifler ve icatlar yoluyla değişen insan algısı ve tanımlanan olgular sayesinde bilim, teknoloji ve sanat gibi alanlarda köklü başarılar gerçekleşmiştir (Doğrucan & Karabulut, 2018). Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren ortaya çıkan başta teknoloji olmak üzere ekonomik, sosyal, kültürel gelişmeler toplumların yaşam tarzlarında önemli ölçüde değişiklikler yaratmıştır (Nar, 2017). Bu durum ülkelerin, çağı yakalaması ve diğer ülkeler ile rekabet edebilmesi için araştırmalar yapmasını ve araştırma kültürünü geliştirmesini zorunlu kılmıştır. Bir ülkedeki araştırma kültürü, o ülkenin tüm kaynaklarının, tarihinin, geleneklerinin, eğitiminin, genel kültürünün, resmi ve gayri resmi örgütlenmesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Kongar, 2000). Ayrıca çağdaş toplumların temel özelliklerinden biri olarak görülen araştırma kültürü; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yeterlikleri ya da nitelikleri kapsamaktadır ve bu kültürün bireylere eğitimle kazandırılacağı kabul edilmektedir (Taşdemir & Taşdemir, 2011). Birçok ülke barındırdığı insanlarına bilimsel araştırma kültürü kazandırmak için kendi yöntemlerini ve kurumlarını geliştirmiştir (Polat, 2014). Özellikle kurulan üniversiteler ve bunlara bağlı birimlerde yapılan çalışmalar ve verilen dersler bu amaca öncülük etmektedir. Örneğin birçok fakültede olduğu gibi eğitim fakültelerinde bilimsel araştırma yöntemleri dersi zorunlu olarak verilmektedir. Verilen ders ile öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik temel beceriler kazanması ve bilimsel araştırmalara ve araştırmacılara karşı olumlu tutum kazanmaları hedeflenmektedir (Korkmaz, Şahin & Yeşil, 2011). Çünkü araştırma becerilerine sahip, araştırma tekniklerini kullanabilen, bilimsel araştırmaları inceleyebilen ve bunlara ilişkin olumlu tutuma sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi eğitim kurumlarınca verilen araştırma eğitimiyle mümkün olabilir (Konokman, Tanrıseven & Karasolak, 2013). Bu sebeple eğitim kalitesinin artırılabilmesi ve modern çağın getirmiş olduğu yeniliklere uyum sağlanabilmesi için her geçen gün eğitime yönelik birçok araştırma yapılmaktadır. Eğitim üzerine yapılan bu araştırmaların en temel amacı, bilgi üretmekle beraber aynı zamanda eğitim sürecinin verimliliğini ölçebilmek veya eğitim sürecinde yaşanmış ya da yaşanabilecek sorunları tespit edebilmektir. Bu nedenle, eğitime yönelik yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçların eğitim öğretim sürecinde dikkate alınması ve ihtiyaç halinde uygulamaya konulması beklenilmektedir. Fakat yapılmış olan bazı araştırmaların nitelikli olmayışı, araştırmalar hakkında tartışmalara yol

açmakta ve nitelikli araştırmaların asıl amaçlarına ulaşmasına engel olmakta ya da uygulanabilme durumunu güçleştirmektedir. Böyle bir durumun ortaya çıkması eğitim öğretim sürecinde aktif olan bütün bireylerin, eğitim araştırmalarına yönelik inançlarını sorgulamalarına sebep olmaktadır. Bu araştırma ile temel eğitim bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına yönelik inançlarını belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına yönelik gereklik, uygulanabilirlik ve verilen öneme dair inançlarını ortaya koymak ve ülkemizde yapılan eğitim araştırmalarının öğretmen adaylarının zihninde nasıl imgelendiğini tespit etmek hedeflenmektedir.

Yöntem

Araştırma modeli

Bu araştırma, öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına olan inançlarını betimlemek için nitel araştırma yöntemi ile şekillenmiştir. Nitel araştırma yöntemi, belirlenen bir varsayım ile başlayıp kuramsal, yorumlayıcı ve beşeri bir sorun bir olarak yöneltilen bir problem durumuna dair bireylerin ya da grupların amaçlarını belirlemeye yönelik araştırma sorularının kullanılmasına olanak verir (Creswell, 2013). Nitel araştırma yönteminin bu özelliği dikkate alınarak şekillenen araştırmada temel nitel araştırma desenini kullanmak uygun görülmüştür. Temel nitel araştırma, görüşü alınan bireylerin kendi yaşantılarını nasıl anlamlandırdığını ve nasıl yorumlandığı üzerine durulan bir desen türüdür (Merriam, 2013).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümünde öğrenim görmekte olan son sınıfa devam eden 76 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu, araştırma modeline uygun olan öğretmenler arasından “ölçüt örnekleme” ve “basit tesadüfi örnekleme” yöntemleri ile seçilmiştir. Ölçüt örnekleme, belirli özelliklere sahip ya da belli ölçütlere karşılayabilen özel durum üzerine çalışabilme durumlarında ölçüt örnekleme (Başaran, 2017) yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada amaçlı örneklem tekniğine uygun olarak öğretmen adaylarının bilimsel araştırma yöntemleri dersini başarı ile geçmiş olmaları ölçüt olarak alınmıştır. Ayrıca her bireyin bağımsız ve eşit seçilme şansı veren basit tesadüfi örnekleme yöntemi (Atak, 2011) kullanılarak çalışma grubunda oluşan bireyler, ölçütler ile belirlenen grup içerisinde seçilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubuna Ait Demografik Özellikler

Değişken	Gruplar	Öğretmen Sayısı	Yüzde (%)	Toplam
Cinsiyet	Erkek	16	21.1	76
	Kadın	60	78.9	
Yaş	25 ve daha az	64	84.2	76
	26-30 yaş	8	10.5	
	31 ve üzeri	4	5.3	
Ana Bilim dalı	Sınıf Eğitimi	39	51.3	76

Okul Öncesi Eğitimi	37	48.7
---------------------	----	------

Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre dağılım durumlarına bakıldığında, erkek öğretmen adayları grubun % 21.1'ini oluştururken, kadın öğretmen adayları grubun %78.9'unu oluşturmaktadır. Yaş değişkenine göre grup içi dağılım durumlarına bakıldığında ise 25 ve daha az yaş aralığındaki öğretmen adayları grubun %84.2'sini, 26-30 yaş aralığındaki öğretmen adayları grubun %10.5'ini, 31 yaş ve üstü yaş aralığındaki öğretmen adayları ise grubun %5.3'ünü oluşturmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri ana bilim dalına göre dağılımlarına bakıldığında, grubun %51.3'ü Sınıf Eğitimi, %48.7'sinin ise Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir.

Veri toplama aracı

Araştırmada verileri elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen ve iki bölümden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İki bölümden oluşan görüşme formunun birinci bölümünde formun nasıl doldurulacağına ilişkin yönerge ile öğretmen adaylarının demografik özelliklerini ortaya çıkaracak sorular yer almaktadır. Görüşme formunun ikinci bölümünde ise öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına yönelik gerekli, uygulanabilirlik ve verilen öneme dair inançlarını belirleyecek 3 adet açık uçlu soru yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bunun yanında veri toplama aracının ikinci bölümünde öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına yönelik zihinsel çağrışımlarını ortaya çıkarmak için "Eğitim araştırmaları.....gibidir, çünkü....." sorusu sorulup soru cümlesindeki boşlukları tek bir metafor üzerinde yoğunlaşarak doldurmaları ve yapmış oldukları metaforun yazılma gerekçesini belirtmeleri de istenmiştir. Bu araştırmada hazırlanan soruların kapsam geçerliliğini sağlamak için uygulama öncesi Eğitim Programları ve Öğretim alanında bir, Sınıf Eğitimi alanında doktora yapmış iki olmak üzere 3 uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme soruları üzerinde gereken düzeltmeler yapılmış ve sorular uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Verilerin analizi

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analiz sürecinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013), içerik analizini birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar altında bir araya getirip okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleyip yorumlama işi olarak tanımlar. Kumar (2011), içerik analizi yapılırken öncelikle elde edilen yanıtlardan, yanıtların anlamlarını yansıtan geniş temalar oluşturulması, ardından ana temalara kodların atanması ve yanıtların ana temalar altında sınıflandırılması ile son olarak temalar ve rapor metinlerinin bütünleştirilmesi gerektiğinden bahseder. Bu araştırmada veriler analiz edilirken aynı yol izlenmiştir. Ayrıca araştırmada elde edilen bulgular şekiller ve tablolar halinde sunulmuştur. Bununla beraber elde edilen bulguların daha anlaşılabilir olması için çalışma grubunda yer alan katılımcıların ifadelerine de yer verilmiştir.

Öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına yönelik zihinsel çağrışımlarını ortaya çıkarmak için, nitel veri analiz tekniklerinden metafor analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analiz sürecinde Saban Koçbeker ve Saban (2006) tarafından alan yazına kazandırılan; adlandırma, eleme ve arıtma, derleme ve kategori geliştirme, geçerlik güvenilirlik sağlama, verileri bilgisayara aktarma aşamaları uygulanmıştır. Elde edilen veriler bu aşamalardan geçerek analiz

edilmiş ve yorumlanmıştır (Saban, Koçbeker & Saban, 2006) Elde edilen metaforların kullanım durumları frekans (f) ve yüzde hesaplanarak belirlenen kategoriler altında Tablo 2’de verilmiştir.

Nitel araştırma ile elde edilen verilerin güvenilirliğini belirlemek için kodlayıcılar arasındaki güvenilirliğe bakılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için, araştırmada elde edilen görüşlerin belirlenen temaları temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacının ve uzmanın, temalarda yer alması gereken görüşlere ilişkin değerlendirmeleri karşılaştırılarak “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” sayıları tespit edilmiştir. Ardından Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülünden [Güvenirlik=Görüş birliği/ (görüş birliği + görüş ayrılığı)] yararlanılmıştır. Bu araştırmada iki kodlayıcı tarafından yapılan kodlamalar arasındaki tutarlığı gösteren güvenilirlik oranı % 89 olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına yönelik inançlarını yansıttığı görüşlerden elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. Ayrıca bulgularda yer alan veriler, ilgili programlar yardımıyla şekillendirilerek açıklanmıştır.

Tablo 2.

Eğitim Araştırmalarına Yönelik Yapılan Metaforlar

Kategoriler	Metaforlar	f	%
Etki Yaratmayan Araştırmalar	<ul style="list-style-type: none"> • Meyve Vermeyen Ağaç (5) • Yaz Yağmurları (2) • Bitmeyen Kitap (1) • Patlamış Tekerlek (1) • Afili Hediye Kutusu (1) • Geçersiz Kart (1) • Tavşan (Kaplumbağa ile Tavşan Hikâyesi) (1) 	21	37
Niteliksiz Araştırmalar	<ul style="list-style-type: none"> • Etkisiz Eleman (4) • Yarım Kalmış Kitap (1) • Ağustos Böceği (1) • Hasta Adam (1) • Suya Yazmak (1) • Seçim Vaadi (1) 	14	24
Değer Görmeyen Araştırmalar	<ul style="list-style-type: none"> • Taklit (6) • Boş Teneke (1) • Kuraklık (1) • Gelişigüzel Yapılan İş (4) • İçi Boş Kutu (1) • Gelişmemiş Çocuk (1) 	9	16
Araştırmacıya Göre Şekillenen Araştırmalar	<ul style="list-style-type: none"> • Deneme Tahtası (3) • Değersiz Eşya (1) • Mahalle Bakkalı (1) • Batakılıkta Açan Çiçek (1) • Kum Resmi (1) • Öksüz (1) • Yapboz (1) 	5	9
Yol Gösterici Araştırmalar	<ul style="list-style-type: none"> • Çocuk (1) • Tohum (1) • Oyun Hamuru (1) • İdealist Lider (1) • Yol Yapımı (1) • Usta Şoför (1) • Çiçek (1) • Senaryo (1) 	5	9
Yenilikçi Olmayan Araştırmalar	<ul style="list-style-type: none"> • Havuz (1) • Kapalı Çerçeve (1) • Pusula (1) • Navigasyon (1) • Kalıp (1) 	3	5
Toplam		57	100

Yapılan araştırmada öğretmen adaylarının 57 adet geçerli metafor oluşturduğu yukarıdaki tabloda görülmektedir. Oluşturulan bu metaforların altı ayrı kavramsal kategoride toplandığı görülmektedir. Kategorilere bakıldığında *Etki Yaratmayan Araştırmalar* (%37) kategorisinin en çok metafor alan kategori olduğu görülmektedir. Bu kategori ardından *Niteliksiz Araştırmalar* (%24), *Değer Görmeyen Araştırmalar* (%16), *Araştırmacıya Göre Şekillenen*

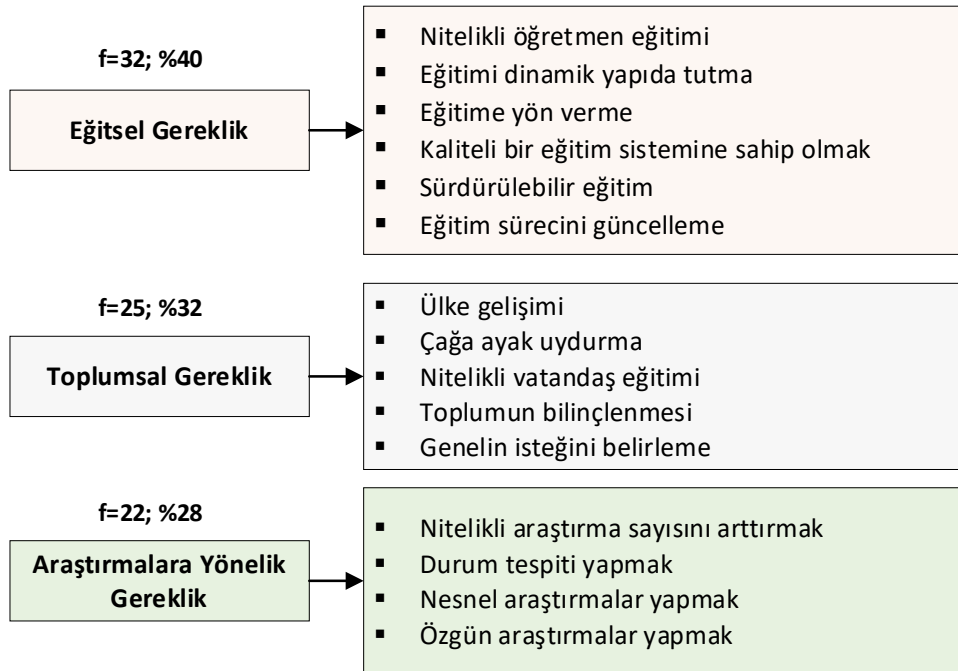
Araştırmalar (%9), *Yol Gösterici Araştırmalar* (%9) ve *Yol Gösterici Olmayan Araştırmalar* (%5) kategorileri aldığı metafor sayısına göre sırasıyla yer almaktadır.

Öğretmen adayları tarafından üretilen metaforların büyük çoğunluğunun olumsuz çağrışımlar (%64) barındırdığı görülmektedir. Bu olumsuz metaforlarda araştırmaların nitelsiz olması, etki yaratmaması ve yenilikten uzak olmasına ilişkin ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Geri kalan metaforlarda ise araştırmaların değer görmemesine (%16), araştırmacının araştırmalar üzerindeki etkisine (%9) ilişkin çağrışımların yapıldığı görülmektedir. Yapılan metaforların sadece %9'luk bir diliminde yer alan metaforlarda araştırmalara yönelik olumlu çağırımlarda bulunulduğu görülmektedir.

Eğitim Araştırmalarının Gerekliğine Olan İnanca İlişkin Elde Edilen Bulgular

Öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına yönelik gerekli inançlarını yansıtan görüşlerden elde edilen bulgulara Şekil 1'de yer verilmiştir.

Eğitim Araştırmalarının Gerekli Görülme Nedenleri



Şekil 1. Eğitim Araştırmalarının Gereklik Durumu

Öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına yönelik gerekli inançlarını belirlemeye yönelik görüşme sorusu sorulmuştur. Görüşme sonunda öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarını üç tema altında gerekli gördüğü ortaya çıkmıştır. Bu temaların *Eğitsel*, *Toplumsal* ve *Araştırmalara Yönelik Gereklik* başlıkları altında toplandığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının nitelikli öğretmen eğitimi, eğitimin güncellenmesi, dinamik yapıda tutulması ve güncellenmesi için eğitim araştırmalarının gerekli olduğu görüşlerinin yer aldığı görülmektedir. Diğer yandan var olan eğitimin sürdürülebilir olması, eğitimin kaliteli bir yapıya bürünmesi için gerekli olduğu görüşlerinin yer aldığı ve bu görüşlerin *Eğitsel Gereklik* teması altında toplandığı görülmektedir.

Ülkenin gelişip, çağa uydurabilmesi için eğitim araştırmalarının toplumsal açıdan gerekli olduğu inancının hâkim olduğu görülmektedir. Ayrıca toplumun bilinçlenmesi nitelikli vatandaş eğitimi ve toplumun genelinin isteğini belirleme açısından eğitim araştırmalarının gerekli olduğuna dair öğretmen adayı görüşleri *Toplumsal Gereklik* teması altında ortaya çıkan bir başka bulgudur.

Eğitim araştırmalarının öğretmen adaylarının durum tespiti yapmak için gerekli görülmesi yanında nitelikli, özgün, nesnel araştırmalar yapmak bir ihtiyaç olduğu görüşü *Araştırmalara Yönelik Gerekliklik* teması altında toplandığı görülmektedir. Eğitim araştırmalarının gerekliliğine ilişkin öğretmen adaylarından alınan görüşlerden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Ö35: *Evet. Çünkü yapılan araştırmaların bir gerçeklik payı bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar kendi gerçeklerimizi yani eğitim seviyemizi görmemize yardımcı olmakta ve ileriye yönelik kendimizi geliştirmemize yardımcı olmaktadır.*

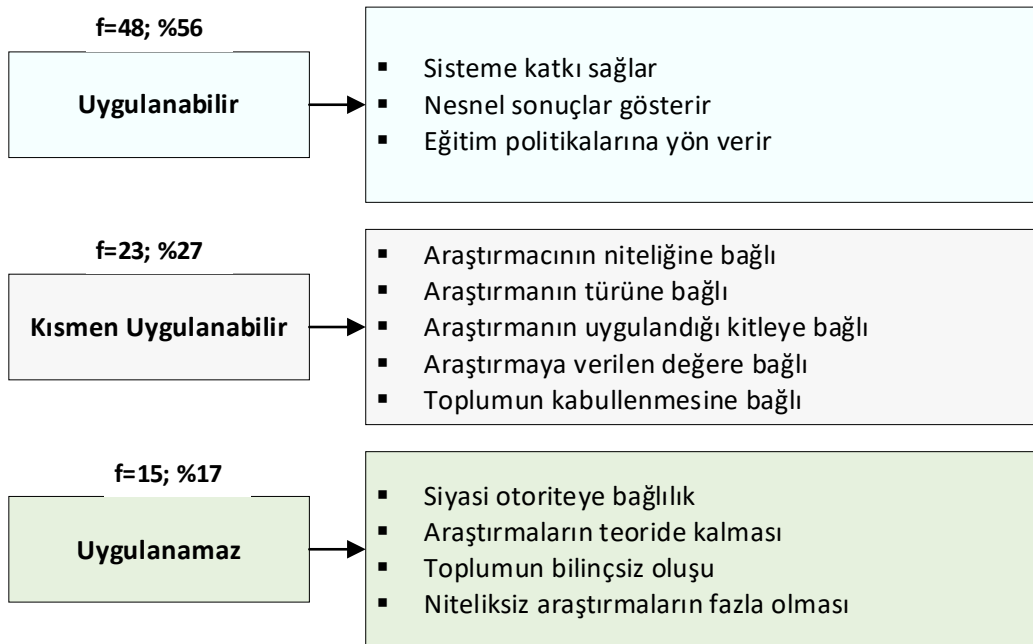
Ö38: *Evet, inanıyorum. Mevcut eğitim sistemimiz istenilen seviyede değil ve kalitesi düşük durumdadır. Gerekli çalışmalar yapılarak eğitim sistemi geliştirilmelidir.*

Ö43: *Evet. Çünkü eğitim dinamik bir yapıdadır. Sürekli değişmelidir.*

Eğitim Araştırmalarının Uygulanabilirliğine Olan İnanca İlişkin Elde Edilen Bulgular

Öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarının uygulanabilirliğine olan inançlarını yansıtan görüşlerden elde edilen bulgulara Şekil 2’de yer verilmiştir.

Eğitim Araştırmalarının Uygulanabilirliği



Şekil 2. Eğitim Araştırmalarının Uygulanabilirlik Durumu

Eğitim araştırmalarının uygulanabilir olma durumuna ilişkin öğretmen adaylarının görüşler bildirildiği görülmektedir. Bu görüşler doğrultusunda öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarını uygulanabilir (%56), kısmen uygulanabilir (%27) ve uygulanamaz (17) şeklinde üç farklı görüş bildirdiği görülmektedir.

Eğitim araştırmalarının uygulanabilir olduğu görüşünü bildiren ğretmen adaylarının gerekçe olarak yapılacak eğitim araştırmalarının sisteme katkı sağlama, eğitim politikalarına yön verme ve nesnel sonuçlar sunması açısından gerekli olduğu görüşünü bildirmişlerdir. Eğitim araştırmalarının kısmen uygulanabilir olduğu görüşünü bildiren ğretmen adaylarının, bu araştırmaların uygulanabilir olmasını araştırmanın niteliğine, türüne ve araştırmanın uygulandığı kitleye bağlı olduğundan bahsetmiştir. Ayrıca araştırmaya verilecek ve toplumun yapılan araştırmayı kabul etmesi dâhilinde eğitim araştırmalarının uygulanabileceği görüşüne sahip ğretmen adaylarının var olduğu da görülmektedir.

Eğitim araştırmalarının uygulanamaz olduğu görüşünü savunan ğretmen adaylarının bu duruma yönelik birden fazla gerekçe sundukları görülmektedir. Eğitim sistemi uygulayıcılarının siyasi otoriteye olan bağlılığı, toplumun bilinçli olmaması gerekçe gösterilmektedir. Ayrıca yapılan araştırmaların niteliksiz olması ya da çağın ihtiyaını karşılayabilecek yeterlikte olmaması yanında araştırma sonuçlarının sadece teoride kalıp uygulamaya konmaması eğitim araştırmalarının uygulanamaz olduğu görüşünü ğretmen adaylarında doğurmaktadır. Eğitim araştırmalarının uygulanabilirliğine ilişkin ğretmen adaylarından alınan görüşlerden bazılarında aşağıda yer verilmiştir:

9: Kesinlikle inanmıyorum. Çünkü siyasi otoriteye ters düşmemek için iktidarın politikaları çerçevesinde yapılıyor. Ancak bu sınırlarda hareket edilirse fon desteği veya onay alacakları için.

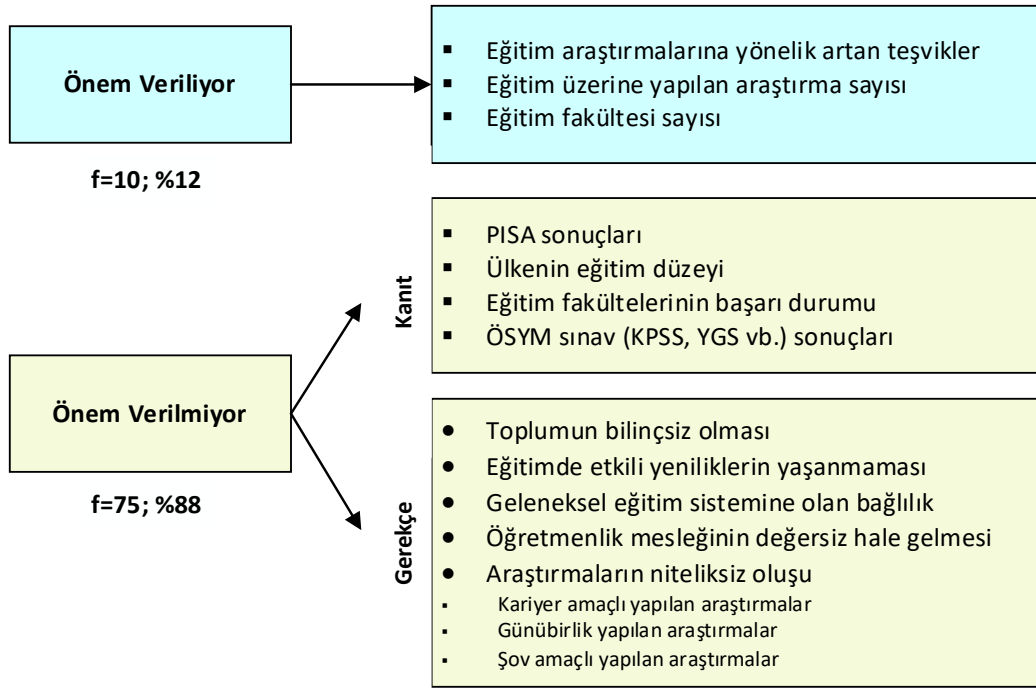
19: Hayır, inanmıyorum. Çünkü yapılan eğitim araştırmaları yazı üzerinde iyi olabilir, m uygulamada yeri yok.

25: Evet, inanıyorum. Yapılan eğitim araştırmalarının hocalarımız tarafından gerekli ciddiyetle yapıldığını düşünüyorum. Yapılan araştırmaların eğitim kalitesini her gün arttırdığı inancındayım.

Eğitim Araştırmalarına Verilen neme İlişkin Elde Edilen Bulgular

Öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına verilen öneme dair inançlarını yansıtan görüşlerden elde edilen bulgulara Şekil 3'te yer verilmiştir.

Eğitim Araştırmalarına Önem Verme Durumu



Şekil 3.Eğitim Araştırmalarına Verilen Önem

Eğitim araştırmalarına verilen öneme dair öğretmen adaylarının görüşleri yukarıdaki tabloda yer almaktadır. Yukarıdaki tabloya bakıldığında öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun (%88) eğitim araştırmalarına gereken önem verilmediğine inandıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu duruma gerekçe ve kanıtlar sundukları görülmektedir. Ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan sınav sonuçları, eğitim fakültelerinin başarı durumu ve ülkenin eğitim düzeyi bu duruma kanıt olarak sunulurken, toplumun bilinçsiz olması, geleneksel eğitim sistemine olan bağlılık, öğretmenin değer görmemesi, eğitime yönelik yeniliklerin yaşanmaması ve niteliksiz araştırmaların varlığı da bu duruma gerekçe olarak sunulmuştur. Öğretmen adaylarının %12'lik bir diliminin ise eğitim araştırmalara gereken önemin verildiğine inandıkları görüşlerden anlaşılmaktadır. Eğitim fakültelerinin sayısı, eğitim üzerine yapılan araştırma sayısı ve eğitime yönelik teşviklerin arttırılmış olmasını bu duruma sebep göstermektedir. Eğitim araştırmalarına verilen öneme ilişkin öğretmen adaylarından alınan görüşlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Ö48: Gereken önemin verildiğine inanmıyorum. Belki veriliyordur ama uygulanmadığı sürece, eksikliklerin giderilmediği sürece gereken önemin verildiğine inanmıyorum.

Ö3: Gereken önemin eğitimcilere tarafından verildiğine inanıyorum, âmâ uygulanan kitlenin bu konuya önem verdiğini düşünmüyorum. Çünkü yapılan araştırmanın amacının farkında değilim.

Ö16: Sanmıyorum. Eğer öyle olsaydı şimdiye kadar çok daha ileri bir seviyeye gelirdik.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma ile temel eğitimde öğrenim gören son sınıf öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına yönelik inançlarını belirleme sürecinde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucu elde edilen sonuçlar ilgili alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Yapılan bu araştırma ile ortaya çıkan ilk sonuç, öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına yönelik gerekli inancına sahip olduklarıdır. Öğretmen adaylarının bu inanca bağlı olarak üç gerekli sundukları görülmektedir. Bunlar eğitsel, toplumsal ve araştırmalara yönelik gerekliliklerdir. Öğretmen adayları eğitim sisteminin güncellenebilmesi, sürdürülebilir olması, niteliğinin artması ve nitelikli öğretmen yetiştirmek için eğitim araştırmalarını eğitsel açıdan gerekli görmektedir. Bununla beraber öğretmen adaylarının ülkenin gelişimi, çağa ayak uydurma, nitelikli vatandaş eğitimi genelin isteğini belirleme açısından eğitim araştırmalarını toplumsal; özgün, nesnel araştırmalar yapmak, durum tespiti ve nitelikli araştırmaların sayısını arttırmak için ise eğitsel açıdan eğitim araştırmalarını gerekli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim araştırmalarının bilimsel araştırmalarının bir parçası olarak görüldüğü ve toplumun ilerlemesi için yapılmasının gerekli olduğunu ortaya koyan araştırmaların (Burkhardt & Schoenfeld, 2003; Davies, 2000; Korkmaz, Şahin & Yeşil, 2011; Kwong, 2017; Piburn, 1992; Polat, 2014; Ravid & Leon, 1995; Saracaloğlu, 2008; Taşdemir & Taşdemir, 2011) varlığı, bunların topluma ve toplumun yapısına eğitsel açıdan katkı sunduğunun kanıtı olarak gösterilebilir. Aynı zamanda eğitim temelli araştırmalar ile yeni bilgilerin üretilmesi, eğitimde ortaya çıkan sorunlar çözülebilmeye ve öğretmenler daha yetkin hale gelmesine olanak vermektedir (Burkhardt & Schoenfeld, 2003; Ravid & Leon, 1995; Taşdemir & Taşdemir, 2011). Bu araştırmada ortaya çıkan gereklilik düşüncesi var olan durumu desteklemektedir.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer sonuç ise eğitim araştırmalarının uygulanabilirliği üzerinedir. Öğretmen adaylarının yarısından fazlası eğitim araştırmalarını uygulanabilir görmektedir. Eğitim araştırmalarının eğitim sistemine katkı sağlaması, nesnel sonuçlar vermesi ve eğitim politikalarını yönlendirebilmesi açısından öğretmen adayları tarafından uygulanabilir bulunmaktadır. Bununla beraber yapılacak araştırmanın niteliği, türü, uygulandığı kitle, araştırmaya verilen değer ve toplumun araştırmayı kabullenme durumuna göre eğitim araştırmalarının uygulanabilir olacağını savunan öğretmen adayları da bulunmaktadır. Nitekim Kahraman ve Köleli'ye göre (2017) eğitim araştırmalarına karşı pozitif tutum barındıran öğretmenlerin bu eğitim araştırmaları takip etme ve araştırma bulgularını sınıflarına yansıtma olasılıklarının daha yüksek olacağı sonucuna ulaşmışlardır. Eğitim araştırmalarının uygulanamaz olduğu görüşünü savunan öğretmen adaylarının ise gerekçe olarak toplumun bilinçsizliğini, araştırmaların uygulamaya dönüşmemesini, araştırmacıların siyasi otoriteye bağlılığını ve niteliksiz araştırma sayısının fazla olmasını gerekçe göstermektedir. Türk eğitim politikasının temel amacı; bireylerin algılama, düşünme, bireysel sorumluluk alabilen, topluma duyarlı, teknoloji ve bilimsel çalışmalara yatkın, becerilerde yeterli düzeye sahip ve aynı zamanda demokrasi bilincine sahip olarak yetişmesidir (Akça, Şahan & Tural, 2017; Dündar & Ekici, 2018). Yapılan eğitim araştırmalarının bu amaca hizmet edecek nitelikte ve uygulanabilir olması gerekir. Fakat bu alanda yapılan çalışmalara bakıldığında eğitim sisteminde yapısal olarak birçok ekonomik, sosyal siyasal sorunlarla karşılaşıldığı (Güngör & Göksu, 2013; Taşgın & Sönmez, 2013) ve aynı zamanda belirlenen eğitim politikalarının da sürekliliğinin sağlanamadığı görülmektedir (Gedikoğlu, 2005). Öyle ki Kanmaz ve Tuş (2022) tarafından OECD'ye üye ülkelerin eğitim performanslarının karşılaştırıldığı çalışmada Türkiye'nin etkin olmayıp zayıf performans

gösterdiği ve diğer ülkelere nazaran geride olduğu belirlenmiştir. Benzer durumun PISA, PIAAC sonuçlarında görüldüğü ve Türkiye ortalamasının OECD ortalamasının altında olduğu görülmektedir (Ateş & Yıldırım, 2015). Bu durumdan yola çıkarak eğitim araştırmalarının yapısal nedenlerden dolayı uygulamaya geçirilemediği söylenebilir. Bu araştırma ile öğretmen adaylarının çoğunluğunun eğitim araştırmalarına gereken önemin verilmediğine dair görüşe sahip olması bu durumun bir diğer destekleyici sonucudur. Öyle ki öğretmen adayları toplumun bilinçsiz olmasını, geleneksel eğitim sistemine bağlı kalınmasını, eğitimde yeniliklerin yaşanmıyor olmasını, öğretmenlik mesleğinin değersiz hale gelmiş olmasını, eğitim araştırmalarının nitelsiz oluşunu gerekçe, PISA ve ÖSYM tarafından yapılan sınav sonuçlarını, eğitim fakültelerinin başarı durumu ve ülkenin eğitim düzeyini ise bu duruma kanıt olarak sunmaktadır. Tüm bu sonuçlar ve alanyazın çalışmaları dikkate alındığında eğitim araştırmalarının uygulanabilir ve sürdürülebilir olması için araştırma sürecinde eğitim sisteminin yapısı ve eğitim sisteminin genel durumunun dikkate alınması gerektiği söylenebilir. Hatta araştırmacıların eğitim araştırmalarını hazırlarken öncelikli olarak bu yapısal sorunları ön planda tutması gerekebilir. Buna rağmen öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarını gerekli ve değerli bulduğuna dair araştırmaların (Makhabbat, Çoklar & Gündüz, 2018) alanyazında yer aldığı görülmektedir. Bu araştırmada bu görüşü destekleyen öğretmen adaylarının olduğu da görülmektedir. Öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına yönelik artan teşvikleri, yapılan araştırma sayısını ve üniversitelerdeki eğitim fakültesi sayısını bu duruma gerekçe olarak sundukları görülmektedir.

Öneriler

- ▶ Öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına yönelik yapılan kongre ya da sempozyumlara katılmaları sağlanabilir.
- ▶ Öğretmen adaylarının araştırmacılar ile ortak çalışma yapmalarına olanak tanınabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonundan (E-14679147-663.05-309241) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Akça, Y., Şahan, G. & Tural, A. (2017). Türkiye'nin kalkınma planlarında eğitim politikalarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, Özel Sayı 2, 394-403. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/388899>
- Atak, H. (2011). Örneklem seçimi. Ö. Çokluk (Ed.), *Araştırma yöntemleri içinde* (ss. 201-227). Ankara: Edge Akademi.
- Ateş, S. , & Yıldırım, K. (2015). Türk öğretmenlerin gözüyle eğitim araştırmalarının uygulamaya yansımaları durumu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 110-132. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/183400>
- Başaran, Y.K. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(47). 480-495
- Bernal, J. D. (2011). *Bilimin Toplumsal İşlevi*.(Çev. T. Ok). İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Burkhardt, H., & Schoenfeld, A. H. (2003). Improving educational research: Toward a more useful, more influential, and better-funded enterprise. *Educational Researcher*, 32(9), 3–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X032009003>
- Creswell, J.W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün & S. B. Demir (Çeviri Ed.).Nitel çalışma tasarımı. (ss.42-67). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Davies, P. (2000). The relevance of systematic reviews to educational policy and practice, *Oxford Review of Education*, 26(3-4), 365–378. <https://doi.org/10.1080/713688543>
- Doğrucan, M. F., & Karabulut, D. (2018). İnsan anlayışının ontolojik bağlamıyla felsefi antropolojisi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 17(2), 726-739. <https://doi.org/10.21547/jss.374614>
- Dündar R. & Ekici Ö. (2019). Ortaokullarda demokrasi eğitimi içeriğine ilişkin öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4 (1),70-82. <http://dx.doi.org/10.14582/duzgef.1914>
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/161025>
- Güngör, G. & Göksu, A. (2013). Türkiye'de eğitimin finansmanı ve ülkelerarası bir karşılaştırma. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 20(1), 59-72. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/146114>
- Hurd, P. D. (1998). Scientific literacy: New minds for a changing world. *Science Education*, 82, 407-416
- Kahraman, S. & Köleli, E. (2017). Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(23). 35-55. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/317283>
- Kanmaz, A. K., & Tuş, A. (2022). OECD ülkelerinin eğitim performanslarının değerlendirilmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 21(3), 1180-1199. <https://doi.org/10.21547/jss.1026161>
- Karasar, N. (2009), *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Kongar, E. (2000, Eylül). Türkiye'de araştırma kültürünü engelleyen öğeler ve bunların aşılma yolları. *TÜBİTAK-TTGVT-TÜSİAD 1999 Teknoloji Kongresi* http://www.kongar.org/makaleler/mak_tub.php

- Konokman, G.Y., Tanrıseven ,I. & Karasolak, K. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 14(1). 141-158. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1490651>
- Korkmaz, Ö. , Şahin, A. & Yeşil, R. (2011). “Bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması”. *İlköğretim Online*, 10(3), 961-973. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90628>
- Kumar, R. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. Araştırma yöntemleri (Çeviren: H. Atak). Ankara: Edge Akademi.
- Kwong, K. (2017). Advancing social work practice research education – An innovative, experiential pedagogical approach. *International Journal of Higher Education* 6(5). 5. 1-13. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n5p1>
- Makhabbat, A., Çoklar, A. N., & Gündüz, Ş. (2018). Eğitim araştırmasına yönelik tutum ile akademik güdülenme ve akademik özyeterlik arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 786-801. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1478914>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Ç ev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Miles, M.B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Nar, M. Ş. (2017). Küreselleşmenin tüketim kültürü üzerindeki etkisi: Teknoloji tüketimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 8(37). 941-954. <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=cdae455b-2417-48f0-a23a-35f71dbd8843%40redis>
- Özden, Ü. H. (2018). Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Etik. http://www.unalozden.com/Download/Bilimsel_Arastirma_Yontemleri.PDF
- Piburn, M. D. (1992). Teaching a hypothesis testing strategy to prospective teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 3(2), 42-46. <https://doi.org/10.1007/BF02614738>
- Polat, M. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.18. 77-90. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/411555>
- Ravid, R. & Leon, M. R. (1995). students’ perceptions of the research component in master’s level teacher education programs. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco,.
- Saban, A., Koçbeker, B. N., & Saban, A. (2006). An investigation of the concept of teacher among prospective teachers through metaphor analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(2).
- Saracaloğlu, A.S. (2008). Lisansüstü öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri, araştırma kaygıları ve tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(2), 179–208. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/146339>
- Taşdemir, M. & Taşdemir, A. (2011). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaları inceleme yeterlikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.26.343-353. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1724626>

- Taşgın, A. & Sönmez, S. (2013). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 80-90. https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/79204/makaleler/3/1/arastirmx_79204_3_pp_80-90.pdf
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet DEMİRKOL
mehmet.demirkol@dicle.edu.tr

Prof. Dr. Durmuş KILIÇ
dkilic@atauni.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Özcan EKİCİ
ozcan44@hotmail.com

Abdurrahim PAMUKÇU
21abdurrahimpamukcu21@gmail.com

The Place of Turkish Munsheats in Writing Education

Emine ÖZLEK, Inonu University, ORCID ID: 0000-0001-8857-8955

Hasan KAVRUK, Inonu University, ORCID ID: 0000-0001-6352-4985

Abstract

In this study, it was aimed to examine the compositions that were written for the purpose of informing about writing/correspondence rules in Turkish Literature between 14-20th centuries within the framework of today's Turkish writing education. For this purpose, the data related to writing education in the eighteen letters selected considering that reflects the universe according to expert opinion and including at least one work from every century were collected and classified by document analysis method. The data that can be included in the writing education were analyzed by descriptive analysis and content analysis methods and were written as subtitles that corresponded to present-day writing education, and then similarities and differences between two literatures of periods were identified. In this qualitative research that designed in the screening model, findings about importance, mental and intellectual resources and basic principles of writing education, textuality criteria, expression styles, expression defects, stages of writing process, elements of written expression, writing methods and techniques, text types used in the writing education, writing models, evaluation of written expression were obtained and discussed whether these findings specified in didactic letters can be updated and can be used in teaching Turkish. Additionally, the elements of writing education that are not used today, but are included in these works were determined. Based on the findings, remarkable conclusions were arrived about the didactic munsheats (letters), such as paying attention to great importance to practise, writing of perfect prose and its rules, conditions of being able to produce a qualified written expression. Furthermore, it was found that writing education was carried out through private and official correspondence in these works, the success that achieved in this field would have been led to progress in all branches of science was emphasized. It has been aimed that this work which will be a bridge between the past and the future, will constitute a new step on the way to reach teaching Turkish towards higher levels in the future with the strength that received from the past.

Keywords: munsheat (letter), writing education, teaching Turkish



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education

Vol 23, No 3, 2022

pp. 1365-1403

DOI:

10.17679/inuefd.1198413

Article Type

Review Article

Received

02.11.2022

Accepted

19.12.2022

Suggested Citation

Özlek, E. ve Kavruk, H. (2022). The place in writing education of Turkish munsheats, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(3), 1365-1403. DOI: 10.17679/inuefd.1198413

This article was produced from the doctoral thesis accepted by Inonu University, Institute of Education Sciences in June 2021.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In writing education, which is the one of four basic skill areas of teaching Turkish, various principles and methods have been applied in the historical process of this teaching. In this sense, the history of writing education dates back to the period of classical literature. This education, which could be considered systematic for its period, was carried out through munsheats in classical era. In fact, it seen that some of them were written just to give information about writing education. In such munsheats (didactic) written between 14-20th centuries widely and constituting the basic material of this study, the primary rules of writing education were revealed meticulously.

Purpose

The main purpose of scanning of these scientific and cultural heritage products which had been going on over the centuries is to determine the information about writing education in these works and to compare them with today's. In this way, it was tried to reveal that generally path, method that writing education followed in this process and reflections of this education in munsheats. Except for the literature of the mother tongue in general obtained through translation from foreign sources, it was tried to bring out that our own resources are also present regarding this field.

Method

This study is qualitative research designed in screening model. In this study data were collected by document analysis method. Among munsheats written in didactic style in the 14-20th centuries, those that are considered reflecting the universe according to expert opinion, first of all, were read and then transferred today's writing by the researcher. Afterwards theoretical information about writing education was determined, transferred to today's Turkish and categorized, the findings were compared with today's one. The data were explained through descriptive analysis and content analysis method in the light of the questions in the sub-problems. Based on the concepts reached in this way and the relationships between them, it was tried to be reached the relevant theoretical framework of current writing education (inductive analysis method).

Findings

In munsheats studied regarding the importance of writing education, firstly, importance of written expression knowledge (65%), secondly, the characteristics of a great author (17%) and the sources of written expression knowledge (17%) are emphasized. The textuality criteria mostly focused on is coherence (37,5%). Likewise in munsheats, situationality (25%), cohesion, acceptability and intertextuality (12,5%) are also emphasized. Concerning the basic principles of writing education in munsheats, it was stated that the text that was written relaxed in terms of psychological and intellectual would be qualified, fluent and beautiful, and that those written with anxiety would not have these characteristics. Findings related to expression styles are concerning narrative and descriptive expression styles and were acquired from a work. The most emphasized subjects about expression mistakes are semantic defects (36%), sound and harmony defects (27%), form and arrangement mistakes (18%) and grammatical defects (18%). Findings regarding the stages of the writing process were determined as the revision (86%) and the

preparation stages (14%). In this study, the elements of written expression were classified as external structure elements, content elements, punctuation and spelling. In written expression, the features of script and importance of beautiful writing (calligraphy) are the most emphasized external structure elements (53%). Findings on content elements are concerning paragraph, plan and characteristics of language and style. Regarding spelling and punctuation, the importance of punctuation and spelling in written expression (71%) and spelling rules (29%) were accentuated. The mostly underlined writing methods and techniques are note taking (67%) and creative writing (33%). The most frequently mentioned types of texts used in writing education are special types of correspondences such as letter of congratulation, letters of condolence and letters of thanksgiving (60%), business letters/commercial correspondences and official correspondences (40%). Regarding to the writing models, findings similar to the Hayes and Flower Model's writing production processes [(mental design, texting process and review process (86%)] and findings about the definition, functions and types that is used of mental design (14%) were obtained. With respect to the evaluation of written expression, findings as to self-evaluation (50%), form and content evaluation (25%), expert evaluation (12,5%) and the importance of evaluation (12,5%) were obtained. Findings specific to munsheats are with reference to the content (62%) and formal (23%) features of the written expression and the effect of foreign language grammar rules (15%).

Discussion & Conclusion

In the study, which was prepared to determine the information about the writing education in the didactic munsheats written in the classical period, the theoretical framework of the writing education reflected through these works was tried to be determined in this period. The writing rules in the examined works were classified under the headings that corresponding to in today's writing education, and it was defined that the information obtained was largely similar to nowadays writing education. It was seen that all aspects of writing education were emphasized and examples applied meticulously were included in munsheats. This shows that nothing about impeccable writing skill was neglected and that the writing teaching approach of munsheats was gain skill by seeing and applying it abundantly (student-centered approach). The fact that topic of style was included frequently shows that writing education in munsheats was carried out in accordance with rhetoric. With the writing education carried out through correspondence types such as greeting card, thanksgiving letter, it can be said that in a sense, it was aimed to improve the social communication skills of the individual/student that one of the goals of today's constructivist teaching approach. Inclusion of information on topics such as textuality criteria, stages of the writing process, elements of written expression, similar to those in modern writing education, indicates that there is much more functional information about both writing education and other skill fields (such as reading, speaking) in the works that have not been studied yet. In addition, when the period and conditions in which munsheats were written are considered, as there is a lot of information that seems original even though it wasn't named, it can be said that, in fact, the source of some concepts, such as coherence, writing models mentioned recently goes back to munsheats.

Türkçe Münşeatların Yazma Eğitimindeki Yeri

Emine ÖZLEK, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-8857-8955

Hasan KAVRUK, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-6352-4985

Öz

Bu çalışmada, 14-20. yüzyıllar arasında Türk Edebiyatı'nda yazma/yazışma kuralları ile ilgili bilgi verme gayesiyle yazılmış münşeatların, günümüz Türkçe yazma eğitimi çerçevesinde incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu maksatla, her yüzyıldan en az bir tane olmak üzere, uzman görüşü ile evreni yansıttığı düşünülen on sekiz eserde yer alan yazma eğitimi ile ilgili veriler, doküman incelemesi yöntemiyle toplanıp sınıflandırılmıştır. Yazma eğitimi kapsamında değerlendirilebilecek veriler, betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleriyle çözümlenip günümüzde karşılık geldikleri alt başlıklara yerleştirilmiş, iki dönem literatürü arasındaki benzerlik ve farklılıklar tespit edilmiştir. Tarama modelinde hazırlanan bu nitel araştırmada, yazma eğitiminin önemi, zihinsel ve düşünsel kaynakları, temel ilkeleri, metinsellik ölçütleri, anlatım tarzları, anlatım bozuklukları, yazma sürecinin aşamaları, yazılı anlatımın unsurları, yazma yöntem ve teknikleri, yazma eğitiminde yararlanılan metin türleri, yazma modelleri, yazılı anlatımın değerlendirilmesi benzeri bulgular elde edilmiş, bu yazma eğitimi unsurlarının güncellenebilirliği, Türkçe öğretiminde kullanılıp kullanılmayacağı tartışılmıştır. Ayrıca bugün kullanılmayıp bu eserlerde yer alan yazma eğitimi unsurları da tespit edilmiştir. Bulgulardan hareketle, bilgi verme gayesiyle yazılmış münşeatlarda uygulamaya, kusursuz nesir yazmaya, dolayısıyla bunun kurallarını öğretmeye büyük önem verildiği, yazma eğitiminin bu eserlerde özel ve resmî yazışmalar üzerinden yürütüldüğü, bu alanda sağlanan başarının bütün bilim dallarında ilerleme sağlayacağına vurgu yapıldığı gibi kayda değer sonuçlara ulaşılmıştır. Geçmiş ve gelecek arasında köprü görevi üstlenecek olan bu çalışmanın, Türkçe öğretiminin geçmişten alınan güçle gelecekte daha ileri seviyelere ulaşmasını sağlamada yeni bir adım oluşturması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: münşeat, yazma eğitimi, Türkçe öğretimi



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 3, 2022
ss. 1365-1403

DOI:
10.17679/inuefd.1198413

Makale Türü
Derleme Makalesi

Gönderim Tarihi
02.11.2022

Kabul Tarihi
19.12.2022

Önerilen Atıf

Özlek, E., & Kavruk, H. (2022). Türkçe münşeatların yazma eğitimindeki yeri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1365-1403. DOI: 10.17679/inuefd.1198413

Bu makale İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Haziran, 2021 tarihinde kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir.

Türkçe Münşeatların Yazma Eğitimindeki Yeri

Edebiyatta mümkün olduğunca güzel biçimde ifade edilen dil, ortaya koyduğu millî kültür öğeleri aracılığıyla insan topluluklarını ulusal birlik altında toplamaktadır. “Ulusların karakterini bariz şekilde ortaya koyan, sanat ve bilim yapılarında işlenmiş olan dil (Açık, 2010: 22)” olduğuna göre, Türkçenin de bu açıdan gayet zengin bir geçmişe sahip olduğundan bahsetmek mümkündür. Türk milletinin değerlerini, inançlarını, kültürünü, kimliğini, karakterini ustaca yansıtan Türkçenin, genelde bilim ve sanat, özelde edebiyat eserleri çağlar öncesinden beri dilimizin gelişmesini ve olgunlaşmasını da sağlamıştır.

Bireyin dış dünyayı algılamasını, kendini daha iyi anlayıp duygu, düşünce ve hayal dünyasını en iyi şekilde anlatarak çevresiyle sağlıklı bir iletişim kurmasını sağlayan, aynı zamanda kültürün yansıtıcısı olan ana dilinin öğretimi de büyük önem arz etmektedir. Yakıcı'nın (2008: 7), “belli bir yaşa gelene kadar farkında olmadan bir insanın zihnine işlenen dil kuralları ile sözcükler” olarak tanımladığı ana dili, sadece bir kültür aktarıcısı değil, aynı zamanda “kültürün kazanıldığı eğitim sürecinde, başvurulan en önemli, belki de tek araçtır (Çelebi, 2006: 299).”

Öğrencilerde; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört temel beceri alanının geliştirilmesi hedeflenen Türkçe öğretiminde, bu maksatla çeşitli uygulamalar yapılmakta, her beceri alanına özgü yöntem, strateji ve tekniklerden faydalanılmaktadır. Yazma eğitiminde de Türkçe öğretimi uygulamalarının başlangıcından beri, bu amaç doğrultusunda çeşitli ilkeler hayata geçirilmektedir. Bu manada yazma eğitiminin tarihi, klasik edebiyat dönemine kadar uzanmaktadır. Dönemi için sistemli sayılabilecek olan bu eğitim, klasik dönemde münşeatlar üzerinden yürütülmüştür. Hatta bazı münşeatların, içerdikleri nesir örnekleriyle birlikte, bu konuda sırf bilgi vermek amacıyla yazıldığı görülmektedir. 14-20. yüzyıllar arasında yaygın bir şekilde kaleme alınan ve çalışmanın da temel malzemesini oluşturan bu tarz münşeatlarda yazma eğitiminin temel kuralları titizlikle ele alınmıştır.

Genel olarak mektup yazma usullerinin ele alındığı, bilgi verme gayesiyle yazılmış münşeatlarda [Menâhicü'l-İnşâ (Yahyâ b. Mehmed el-Kâtib, 1479), Gülşen-i İnşâ (Şeyh Mahmud b. Edhem, 1491), Münşeâtü's-Selâtîn (Feridun Ahmed Bey, 1575), Düstûru'l-İnşâ (Sarı Abdullah Efendi, 1643) vd.], bu kapsamda kaydedilen kurallar yazma eğitimi alanını da ilgilendirmektedir. Edebî geleneğimizde ve yazma beceri alanında müstesna bir yere sahip olan mektubun, yazılı anlatım türleri içinde zaten mevcut olmasından ötürü, bu alanda bir alt başlık olarak ele alınması gerekmektedir. Münşeat genel anlamda yazılmış şey, mektup olarak tanımlandığı ve bu muhtevadaki eserler, çoğunlukla resmî ve özel yazışmalarla mektupları içerdiği için, bu çalışma boyunca mektup türünden sıkça bahsedilmiştir.

Hem bir sanat hem de bir meslek olarak icra edilen inşâ yazarlığı (süslü, sanatlı, kurallarına uygun nesir yazma) ve bunun kaideleri, şartları ile ilgili bilgi vermek amacıyla yazılmış Türkçe münşeatların, yazma eğitimi yönüyle incelendiği bu çalışmada, elde edilen veriler genel olarak iki çerçevede yer almaktadır. Birincisi mektup genel başlığı altındaki yazışma türlerinin yazılması ile ilgili bilinmesi gereken kurallar çerçevesi, ikincisi ise yine bu kapsamda olmakla birlikte genel yazma eğitimi kuralları çerçevesidir.

Yüzyıllar boyu süregelen bu bilim ve kültür mirası ürünlerinin asıl taranma amacı, bu eserlerdeki yazma eğitimini ilgilendiren konuların, genel bilgilerin tespiti ve bunların günümüzle karşılaştırılmasıdır. Bu sayede genel olarak yazma eğitimi alanındaki çalışmaların, tarih boyunca nasıl bir yol, yöntem, süreç izlediği ve bu alanın münşeatlardaki yansımaları ortaya konmaya

çalışılmıştır. Böylelikle genelde, yabancı kaynaklardan çeviri yoluyla alınan ana dili öğretimi literatürü dışında, bu alanla ilgili olarak kendi öz kaynaklarımızın da mevcut olduğu; bilimsel, kültürel ve edebî geçmişimizde buna da önem verildiği, hatta bu alanın bir ilim dalı olarak gelişip kuramsallaştığı ve dolayısıyla bu anlamda, servet diyebileceğimiz oldukça zengin bir geçmişimizin olduğu gözler önüne serilmeye çalışılmıştır.

Gökyay'ın (2008: 17), "Tanzimat Dönemi'ne kadar bizde mektup türünün, genel olarak inşâ diye adlandırılan düz yazının (nesir) içinde yer aldığı, güzel bir nesir yazmak için öne sürülen kuralların, bu türde de geçerli olduğu" görüşü tersinden ifade edilirse, bu çalışmanın ana evrenini teşkil eden münşeatlarda öne sürülen mektup yazma/yazışma kurallarının genel yazma eğitimi için de geçerli olduğu söylenebilir. Yine inşânın, eski dönemlerden itibaren (bilinen ilk örneğe göre 14-15. yy) güzel, beğenilen, kusursuz nesir yazmak için göz önünde bulundurulması gereken kuralları, incelikleri ele alan bir bilim dalı olduğu; mektubun da düz yazı kapsamında olması hasebiyle onunla ilgili kuralların, yazma eğitimini ilgilendirdiği kabul edilebilir. Ayrıca mektup türü, diğer yazılı anlatım türleri (roman, hikâye vb.) ile de yakından ilgili olduğu, yani gerektiğinde mektubun hikâye, roman ve diğer türlerin yazılmasında bir araç olarak kullanıldığı düşünülürse mektup için belirlenen yazma kurallarının yazma eğitimindeki önemi daha iyi anlaşılacaktır.

İnsanın kendini ifade etme araçlarından biri olan yazma kısaca, duygu ve düşüncelerin yazı ile anlatılması şeklinde tanımlanabilir. Yazılı anlatımın insanlar arasında iletişimi sağlamadaki büyük katkısı, ana dili öğretiminde yazma eğitiminin önemini açığa çıkarmaktadır. Türk millî eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda; öğrencilerin, Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak, Türkçe öğretiminin amaçlarından biridir. Bu sebeple eğitimin ilk basamaklarından itibaren öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenen bu beceri alanına, Türkçe Öğretim Programlarında da gereken önem verilmeye çalışılmaktadır.

Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda yazmayla alakalı olarak yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığını kazanma, yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama ile ilgili amaçlara yönelik kazanımlara (MEB, 2015: 7) geniş yer verilmiştir. 2019 Programı'nda ise 1-8. sınıflara yönelik olarak en sık tekrar edilen kazanımlar, "şiir yazar, hikâye edici metin yazar; yazma stratejilerini uygular; büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır; yazdıklarını düzenler; bilgilendirici metin yazar; yazdıklarını paylaşır; yazdıklarında, yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır; formları yönergelerine uygun doldurur; kısa metinler yazar; yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler (Kıymaz, 2019: 174)" şeklinde tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin eğitim hayatları boyunca yazma becerilerinin geliştirilmesi için çeşitli kurallar, yöntemler, teknikler, stratejiler belirlenmekte ve bunlar uygulanmaya çalışılmaktadır. Bütün uygulamalara rağmen yapılan araştırmalar (Temizkan, 2003; Arı, 2008; Arıcı, 2008; Arıcı ve Ungan, 2008; Göçer, 2010a; Karatay, 2010; Özdemir, 2014), ana dili eğitimi alan bireylerin kendilerini yazılı olarak ifade etmede genel olarak istenen düzeyde olmadıklarını ortaya koymuştur. Bu da yanlışların tekrarlanmaması, doğruların pekiştirilmesi adına, olumlu ve olumsuz yönleriyle birlikte, yazma eğitimiyle ilgili teorik ve uygulamaya dönük çalışmaların tekrar tekrar gözden geçirilmesini gerektirmektedir. Bu kapsamda, yazma eğitiminin tarihsel kaynakları olarak algılanabilecek olan münşeatlara da yeniden gözden geçirilmesi gereken materyaller olarak bakılabilir.

Geçmişte yapılan uygulamaların sonuçları ile günümüzdekinin sonuçlarını karşılaştırma imkânı sunduğu için tarihî materyaller önemlidir. Bu da yazma eğitiminin geçmişteki yapılanmasının ve sonuçlarının, tarihsel gelişiminin ortaya konmasını ve dolayısıyla bununla ilgili bilgi veren eserlerin incelenmesini gerekli kılmaktadır. Böylelikle, Türkçe öğretiminde yazma eğitimiyle ilgili teorik ve uygulamaya dönük yabancı kaynaklı bilgilerin, aslında kendi kaynaklarımızda var olduğu; bunların yine kaynaklarımızda, yüzyıllar öncesinden ifade edildiği gün yüzüne çıkarılabilecektir. Aynı şekilde, daha fazla ve farklı bilim dallarına ait keşfedilmemiş bilgiye de ulaşılabilecektir.

Şanal'ın (2017: 118) ifadesiyle “dünü anlama, bugünü yaşama ve yarını kavrama” anlamında münşeatların önemi daha iyi anlaşılabilir. Geçmişte yazma eğitime verilen önemin ifadesi sayılabilecek olan ve yazma eğitiminin kuramsal alt yapısını oluşturan eserler, bu alanın geçmişteki teorik boyutunu anlama, günümüze yansımalarını görme ve gelecekteki yapılandırmalar için örnek alma yönüyle önemlidir. Nitekim günümüz yazma eğitimi çerçevesinde yer alan pek çok kuramsal bilginin bu eserlerde ifade edildiği görülmektedir. Tersinden söylemek gerekirse bugünkü yazma eğitimi kuramsal alt yapısının, münşeatlarda verilen bilgilerin geliştirilmiş hali olduğu söylenebilir. Buna dayanarak yazma eğitiminin, teorik ve pratik olarak gelecekte daha sağlam temellere dayandırılması için bu eserlerden faydalanılabileceği söylenebilir.

Dünyanın en köklü dillerinden biri olan Türkçemiz bu özelliğini, mazisi asırlar öncesine dayanan edebî ürünlerinin zenginliğine borçludur. Bu ürünler, bir taraftan ortaya koyulan kültür mirasını nesilden nesle aktarırken bir yandan da bilimsel açıdan önemli görevler yüklenmişlerdir. Böyle engin ve çok yönlü geçmişle dünya dilleri arasında önemli bir yeri olan Türkçenin, anlama ve anlatma beceri alanlarıyla ilgili, teorik ve uygulamalı bilimsel eserlerden mahrum olduğunu düşünmek akla ve mantığa aykırıdır. Buradan hareketle, yazma beceri alanıyla ilgili olarak sadece münşeat türünde yazılmış eserlerin bile, pek çok faydalı ve işlevsel bilgiler ihtiva ettiğini ispatlama düşüncesi, bu araştırmanın çıkış noktasını teşkil etmektedir.

Başlangıçta süslü ve sanatlı nesir yazma düşüncesiyle ve bu nitelikte yazmanın yollarını öğretme gayesiyle telif edilen, sonraları içerik bakımından zenginleşen münşeat, kelime olarak mektuplar, yazılmış şeyler anlamına gelmekte olup edebiyatta, küçük nesir yazısı ve mektupların bir araya toplandığı mecmuaları (Pala, 1995: 409) temsil etmektedir. Bu tanımla münşeatlar, klasik Türk edebiyatında 14. yüzyıldan 20. yüzyılın başlarına kadar boy göstermişlerdir. Sanatlı nesir yazma kurallarına uygun olarak resmî ve şahıslar arası yazışmalarda kullanılacak üsluba dair bilgiler ve bunların örneklerini içeren münşeatlarda ayrıca tarihî, dinî, edebî makalelere, kıymetli nazım parçalarına ve faydalı pek çok bilgiye rastlanabilmektedir (Haksever, 1995: 16). Genel olarak mektup türünde yazılmış olup güncel yazma eğitimi çerçevesinde değerlendirilebilecek pek çok kuralı bünyesinde barındıran münşeatlar, bu açıdan başvuru kaynağı olabilecek niteliktedir.

Amaç ve Önem

14-20. yüzyıllar arasında didaktik tarzda, belli bir eğitim seviyesindeki sanatçılar tarafından kaleme alınmış klasik edebiyatımızın müstesna ürünleri, içerdikleri yazma eğitimiyle ilgili bilgilerle, yüzyıllar öncesinden bu konuda kuramsal bilginin önemini ortaya koymuşlardır. Örneğin Ahmed-i Dâî'nin 14. yüzyıla ait, üstelik türünün ilk örneklerinden biri sayılan Teressül

adlı küçük hacimli eserinin bile yazma kuralları bakımından kayda değer bilgiler içermesi bunu kanıtlamaktadır.

İşte bu çalışma ile bunun gibi diğer eserlerin de muhtevaları ortaya konarak yazma eğitimi ile ilgili daha fazla veriye ulaşılmıştır. Tümevarımcı bir yaklaşımın gereği olarak yazılan her şey bir mektuptur anlayışıyla incelenen münşeatların, modern çağda Batı temelli olarak kabul edilen alanla ilgili birçok bilginin asıl kaynağı olduğu görülmüş ve birçok kuralın, Batılı kaynaklarda adı sanı yokken bile bizim literatürümüzde var olduğu gözler önüne serilmiştir. Bu yönüyle Türkçe öğretiminde/yazma eğitiminde, klasik dönem edebiyat eserlerinden faydalanmaya dönük kapsamlı bir çalışma bulunmamaktadır. Yazma eğitiminin tarihî kökenlerini gün yüzüne çıkarıp bütüncül bir fotoğrafını sunmayı hedefleyen bu çalışmanın, böyle bir eksikliği doldurarak alana katkı sağlaması umulmaktadır.

Bu araştırmanın problem cümlesi, “14-20. yüzyıllar arasında didaktik/bilgi verici tarzda yazılmış münşeat türündeki eserlere yazma eğitimi nasıl yansımıştır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu ana gaye etrafında, aşağıdaki soruların cevapları bulunmaya çalışılmıştır:

1. Münşeatlarda yazma eğitiminin önemi nasıl ifade edilmiştir?
 - a. Yazılı anlatım bilgisinin önemi münşeatlarda nasıl ifade edilmiştir?
 - b. İyi bir yazarın özellikleri münşeatlarda nasıl ifade edilmiştir?
 - c. Yazılı anlatım bilgisinin kaynakları münşeatlara göre nelerdir?
2. Metinsellik ölçütleri (bağdaşlılık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgilendiricilik, duruma uygunluk, metinlerarasılık) münşeatlarda nasıl ifade edilmiştir?
3. Yazma eğitiminin temel ilkeleri münşeatlarda nasıl ifade edilmiştir?
4. Yazma eğitiminde anlatım tarzları (açıklama, tartışma, betimleme, öyküleme) münşeatlarda nasıl ifade edilmiştir?
5. Anlatım bozuklukları münşeatlarda nasıl ifade edilmiştir?
6. Yazma sürecinin aşamaları [hazırlık, planlama (taslak oluşturma), düzenleyerek yazma, düzeltme, sunu] münşeatlarda nasıl ifade edilmiştir?
7. Yazılı anlatımın unsurları münşeatlarda nasıl ifade edilmiştir?
 - a. Dış yapı unsurları münşeatlarda nasıl ifade edilmiştir?
 - b. İçerik unsurları (konu, kelime, plan, cümle, paragraf, başlık gibi) münşeatlarda nasıl ifade edilmiştir?
 - c. Noktalama ve yazım kuralları münşeatlarda nasıl ifade edilmiştir?
8. Yazma eğitiminde kullanılacak yöntem ve teknikler münşeatlarda nasıl ifade edilmiştir?
9. Yazma eğitiminde yararlanılan metin türleri münşeatlarda nelerdir?
10. Yazma modelleri (süreç temelli yazma modeli, Hayes ve Flower modeli, Hayes modeli vs.) benzeri unsurlar münşeatlarda nasıl ifade edilmiştir?
11. Yazılı anlatımın değerlendirilmesi münşeatlarda nasıl ifade edilmiştir?

12. Günümüz yazma eğitiminde bulunmayıp münşeatlarda yer alan yazma eğitimi unsurları nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Klasik dönem edebiyatımızda bilgi verici tarzda kaleme alınmış Türkçe münşeatların olduğu şekliyle ele alınıp yazma eğitimi çerçevesinde incelendiği bu çalışma, tarama modelinde hazırlanmış nitel bir araştırmadır. Geçmişte ya da o anda var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimleyen, tanımlamayı amaçlayan bu modelde araştırma konusunu değiştirme ve etkileme çabası yoktur. Bilinmek istenen şey meydana vardır, amaç o şeyi doğru bir şekilde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2013). Araştırma süresince tarihî süreç içinde bu türde yazılmış olan eserlerde yazma eğitimi kapsamına girebilecek teorik bilgilerin neler olduğu ve bu bilgilerden günümüz Türkçe öğretiminde faydalanılıp faydalanılamayacağı sorularının cevabı bulunmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmaların temel farklılığı, elde edilen verilerin nitel veriler olmasıdır. Bu veriler üzerinde sayısal analizler yapılabilirse de bu araştırmalarda temel amaç, sayılar yoluyla sonuçlara ulaşmak değil, okuyucuya araştırılan konuyla ilgili betimsel ve gerçekçi bir resim sunmaktır (Şimşek, 2009: 41). Bu çalışmada Türkçe yazma eğitiminin uzak ve yakın geçmişe ait özellikleri, günümüzle benzerlik ve farklılıkları doküman analizi yöntemiyle belirlenmeye çalışılmış, böylece Türkçe yazma eğitiminin tarihsel süreci ile ilgili nitel verilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Çalışma Materyalleri

Teressül (Ahmed-i Dâî, 14-15.yy), Menâhicü'l-İnşâ (Yahya b. Mehmed el-Kâtib, 1479), Gülşen-i İnşâ (Mahmud b. Edhem, 1491,yazma), Hülâsa-i İnşâ ve Münşeât-ı Râmî (Râmî Mehmed Paşa, 1697), Münşeât-ı Osman-zâde Tâib (Osman-zâde Tâib, 18. yy, yazma), Mebnî'l-İnşâ (Süleyman Bey, 1872, matbu), Münşeât-ı Azîziye (der. Hacı Nuri Efendi, 1886, matbu), İnşâ-yı Edebî ve Fennî (Ahmed Râmî, 1891, matbu), Fenn-i İnşâ (Faik Reşâd, 1894, matbu), İnşâ-i Mergûb (Süleymaniye Kütüphanesi, Yazma Bağışlar Bölümü, No: 503, 19. yy), İnşâ-i Mergûb (Sül. Küt., İzmir, No: 807, 19. yy), İlm-i İnşâ (Sül. Küt., Y. B. Böl. No: 2986, 19. yy), İlm-i İnşâ (Sül. Küt., Y. B. Böl. No: 622, 19. yy), İnşâü'l-Mergûb (Sül. Küt., Y.B., Böl., No: 2070, 19.yy), Hazîne-i Mekâtib (Ahmed Rasim, 1901, matbu), İlm-i İnşâ (Sül. Küt., Y. B. Böl. No: 5006, tarihsiz), İnşâ Risâlesi (Sül. Küt., Y.B. Böl., No: 4009, tarihsiz), Kavâid-i İnşâ ve Münşeât (Sül. Küt., Halet Efendi, No: 815, tarihsiz).

Tablolarda, incelenen münşeatlardan İnşâ-i Mergûb Y.B. 503, İzmir 807; İlm-i İnşâ Y.B. 622, Y.B. 2986, Y.B. 5006; İnşâ Risâlesi Y.B. 4009; İnşâü'l-Mergûb Y.B. 2070 şeklinde ifade edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak eğitim tarihi araştırmalarında en çok kullanılan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olay veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187). Araştırma problemine ilişkin olarak yazılı ve görsel dokümanların incelenmesi, araştırma konusunun geçmişine ya da tarihsel sürecine ışık tutması açısından da önemlidir (Baş ve Akturan, 2017: 119). Görsel, yazılı ve fiziksel her türden materyali ve bunların analizini kapsayan (Özden ve Durdu, 2016: 109) doküman incelemesi Ekiz (2015) tarafından

resmî veya özel kayıtların toplanarak sistemli bir şekilde incelenmesi ve değerlendirilmesi biçiminde tanımlanmıştır. O'Leary (2004) ise doküman incelemesine dair, birincil araştırma verileri kaynağı olarak farklı metin şekillerinin (fotoğraflar, sanat eserleri ve hatta televizyon programları gibi) toplanması, incelenmesi, sorgulanması ve analiz edilmesi aşamalarından bahsetmektedir (s. 177).

Çalışmada ilk olarak münşeatlarla ilgili daha önce yapılmış araştırmalar (Haksever, 1995; Gültekin, 2007) ışığında 14-20. yüzyıllar arasında didaktik tarzda oluşturulmuş münşeatların listesi çıkarılmıştır. Daha sonra bahsedilen zaman aralığındaki bilgi verici münşeat türü eserlerden, uzman görüşü ile evreni yansıttığı düşünülenler Türkçe yazma eser ihtiva eden kütüphanelerden dijital olarak elde edilmiştir.

Yazma ve matbu eserler öncelikle araştırmacı tarafından okunarak günümüz yazısına aktarılmış, bunlardan yazma olan birkaçının sadece örnek metinler içerdiği görülmüş ve bunlar araştırmanın dışında bırakılmıştır. Daha sonra diğerlerindeki yazma eğitimiyle ilgili kuramsal bilgiler tespit edilip günümüz Türkçesine aktarılmış ve sınıflandırılmış, elde edilen bulgular günümüz yazma eğitimiyle karşılaştırılmıştır. Bu kapsamda iki dönem (eski ve yeni) arasındaki benzerlik ve farklılıklar, zaman içinde geçirilen değişim ortaya konmaya çalışılmıştır. Keza sürecin olduğu doğal ortam bulgular yoluyla tanımlanıp gözler önüne serilmeye ve sonuçlar bu ortama göre yorumlanmaya çalışılmıştır. Toplanan veriler anlamlı bir yapıya kavuşturulmaya çalışılarak tümevarımcı bir yöntem izlenmiş, buradan hareketle araştırılan konu açıklanmaya, yorumlanmaya ve konuya anlam kazandırılmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi ve Güvenilirlik

Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler, önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu tür analizde amaç, elde edilen verileri düzenlenmiş ve yorumlanmış olarak okuyucuya sunmaktır. Bunun için veriler öncelikle sistemli ve açık bir şekilde betimlenir. Sonra bu betimlemeler, açıklanıp yorumlanarak birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224). Betimsel analizin dört aşamadan oluştuğunu belirten Yıldırım ve Şimşek (2011: 224), bu aşamaları; betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, bulguların yorumlanması şeklinde belirlemişlerdir. Buna uygun olarak bu çalışmada, verilerin betimsel analizi kapsamında aşağıdaki basamaklar izlenmiştir:

Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma: Türkçe münşeatların yazma eğitimi açısından incelendiği bu araştırmanın kavramsal çerçevesi yazma eğitimi olarak belirlenmiştir. Bu çerçeveye göre araştırmanın alt problemleri oluşturulmuş ve çalışma malzemesi olan münşeatlar, bu doğrultuda incelenerek yazma eğitimi ile ilgili bölümler tespit edilmiştir.

Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Toplanan yazma eğitimiyle ilgili veriler, tanımlama amacıyla, belirlenen temalar (alt problemlerdeki sorular) çerçevesinde sınıflandırılmıştır.

Bulguların tanımlanması: Sınıflandırılan veriler, derinlemesine ve ayrıntılı olarak irdelendikten sonra, araştırma soruları (alt problemler) çerçevesinde belirlenen temalar altında düzenlenmiş, yazma eğitimi alt başlıkları altında bir araya getirilmek suretiyle tanımlanmıştır. Bu şekilde düzenlenen veriler, alıntılarla desteklenmiş, okuyucunun kolaylıkla anlayacağı şekilde tablolaştırılarak ifade edilmiştir.

Bulguların yorumlanması: Elde edilen bulguların açıklandığı bu aşamada, ulaşılan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerden yola çıkılarak güncel yazma eğitiminin ilgili alanyazınına ulaşılmaya çalışılmıştır (tümevarımcı analiz).

Betimsel analiz yoluyla ulaşılan güncel yazma eğitimi kurallarıyla ilişkili olan veriler, daha sonra içerik analizi yöntemine göre derinlemesine irdelenmiş, bu verilerin günümüz yazma eğitimindeki uzantılarıyla ilişkileri yorumlanarak benzerlik ve farklılıkları tespit edilmiştir. “İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar içerik analiziyle keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 227).” Betimsel analiz ve içerik analizi yöntemiyle elde edilen bulguların açıklanmasında ve anlamlandırılmasında, yani verilere anlam kazandırılmasında bulgular arasındaki ilişkilerden yararlanılmıştır. Verilerin ne anlama geldiğini ifade etmek için bulgulardan çeşitli çıkarımlarda bulunulmuş, ulaşılan sonuçların önemi açıklanmaya çalışılmıştır.

Analizlerin güvenilirliğini belirlemek için, başka bir deyişle bulguların doğrulanması amacıyla “farklı kodlayıcılar tarafından kodlanan veri setinin benzerlik oranı önemlidir” genel kuralından (Fidan ve Öztürk, 2015) hareketle uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu benzerlik oranı, aynı zamanda nitel araştırmanın güvenilirliğini belirlemektedir (Baltacı, 2017: 8). Miles ve Huberman modelinde kodlayıcılar arasındaki görüş birliği olarak kavramsallaştırılan bu benzerlik, Güvenirlik = görüş birliği sayısı/toplam görüş birliği+görüş ayrılığı sayısı×100 formülü ile hesaplanmaktadır. Güvenirliğin sağlanması için kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %70 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 2019: 64). Bu bağlamda araştırmacı tarafından öncelikle, araştırma kapsamında incelenen on sekiz eserin dokuzundan rastlantısal olarak alınan bulgulardan oluşan uzman görüşü değerlendirme formu hazırlanmış ve Türkçe Eğitimi alanında olmak üzere beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen geri bildirimler Miles ve Huberman formülüne göre hesaplanmış ve %98 oranında görüş birliği sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgular

1. Alt Probleme (Yazma Eğitiminin Öneme) Dair Bulgular

Yazma eğitiminin önemine ilişkin bulgular yazılı anlatım bilgisinin önemi, iyi bir yazarın özellikleri ve yazılı anlatım bilgisinin kaynakları temaları altında düzenlenerek Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1.

Münşeatlara Göre Yazma Eğitiminin Önemi

Tema	Eser-yy	f	%
Yazılı Anlatım Bilgisinin Önemi	Teressül, Menâhicü’l-İnşâ, 15. Tâib Münşeâtı, 18. Mebâni’l-İnşâ, Münşeât-ı Azîziye, İnşâ-yı Edebî ve Fennî, Fenn-i İnşâ, İnşâ-i Mergûb (İzmir, 807, Y.B. 503) İnşâü’l-Mergûb (Y.B. 2070) İlm-i İnşâ (Y.B. 2986, 622, 5006), 19.	15	65,21

İyi Bir Yazarın Özellikleri	Yazarın	Hazîne-i Mekâtib, 20. Kavâid-i İnşâ ve Münşeât, tarihsiz, Tâib Münşeâtı, 18. Mebâni'l-İnşâ, Fenn-i İnşâ, 19.	4	17,39
		Kavâid-i İnşâ ve Münşeât, tarihsiz Mebâni'l-İnşâ, Münşeât-ı Azîziye, Fenn-i İnşâ, 19. Kavâid-i İnşâ ve Münşeât, tarihsiz	4	17,39
Yazılı Anlatım Bilgisinin Kaynakları			23	100
Toplam			23	100

Tablo 1'e göre, incelenen münşeatlarda yazma eğitiminin önemi ile ilgili olarak en çok yazılı anlatım bilgisinin önemi vurgulanmıştır (%65,21). İkinci olarak iyi bir yazarın özellikleri ile yazılı anlatım bilgisinin kaynakları ele alınmıştır (%17,39).

Yazılı anlatım bilgisinin/yazma eğitiminin önemi ile ilgili bulgularda en fazla değinilen alt başlık/konu yazma eğitiminin gerekliliğidir. Onu yazılı anlatım bilgisinin tanımı, özellikleri ve işlevleri takip etmektedir. Yazma kurallarının önemi, yazma uygulamalarının önemi, başarılı yazarların devlet yöneticileri katındaki önemi, yazının fiziksel ve zihinsel yönü ayrımı ve iyi bir yazılı ürünün işlevleri alt başlıkları da işaret edilen hususlar arasındadır. Bundan da anlaşılacağı gibi münşeatlarda “yazma eğitiminin gerekliliği” vurgulanarak bu alanda başarı ve beceri kazanmanın yine bu alanda alınacak eğitime bağlı olduğu ortaya konmuştur.

Yazılı anlatım bilgisinin önemi şu ifadelerle bildirilmiştir: Kurallarına uygun yazı yazma sanatı, mutlaka öğrenilmesi gereken temel bir ilimdir, ilim ve ilerlemenin zirvesine ulaşmış milletlerin bu yönlerinden faydalanabilme aracı da inşâ ilmidir; insan düşüncesi bu ilim sayesinde yayılabilir, aksi halde geçmiş kuşakların bilgi hediyesi olan kitaplar ve hiçbir manevî miras mevcut olamaz (Münşeât-ı Azîziye), inşâya gereken özen gösterilmediği takdirde, diğer dallarda ne kadar çalışılırsa çalışılsın maksada ulaşılamaz (İnşâ-yı Edebî ve Fennî).

Münşeatlarda (Fenn-i İnşâ), yazının fiziksel ve zihinsel yönü ayrımı, kitabet (harflerden oluşan kelimelerle maksadı anlatma) ve inşâ (yazının; kural ve yöntemlerini araştıran, inceleyen, ortaya koyan, biçim ve içerik yönü) tanımları üzerinden belirginleştirilirken günümüzde yazının psiko-motor yönü (yazabilmek için algısal ve motor yönden gelişmiş olmak, el göz koordinasyonunun sağlanması) ile bilişsel yönü (yazarken uyulması gereken kuralları bilmek ve buna uygun yazmak) (Göçer, 2019: 52) üzerinde durulmaktadır. Modern yazma eğitiminde, yazabilmek için gerekli olan psiko-motor beceri ilk okuma yazma öğretiminde önemli olup Fenn-i İnşâ'da ise basit düzeyde yazma becerisi için gereken beceriyi (kitabet) ifade etmektedir.

İyi bir yazara ait, genel olarak yazma yeteneği ve yazmanın zihinsel, düşünsel yönüyle ilgili kabiliyetler bağlamında değerlendirilebilecek özellikler şöyle ifade edilmiştir: Hızlı kavrama, kusursuz yazma yeteneğine, başlangıç için basit düzeyde, sonraki aşamalarda resmî dairelerin yazma işlemlerini yürütebilecek düzeyde bilgi birikimine sahip, ruh dünyası düzgün, doğru ve orijinal fikirli, sezgi gücü yüksek olmak. Yine münşeatlara göre iyi bir yazarın Arapça, Farsça gibi yabancı dilleri ve edebî ilimleri, güçlü yazarların ve şairlerin yazım tarzını iyi bilmesi gerekmektedir. Ayrıca metni, tutarlı bir bütün oluşturacak şekilde yazabilme; anlamı en güzel şekilde ifade edebilme, yazma kurallarına uyma, az sözle çok şey anlatabilme de taşıması

gereken özellikler arasındadır (Tâib Münşeâtı, Mebâni'l-İnşâ, Fenn-i İnşâ, Kavâid-i İnşâ ve Münşeât).

Münşeatlara göre nitelikli bir yazılı ürün ortaya koyabilmek için en fazla pozitif bilimlerde bilgi sahibi olmak gerekir. Bunun yanı sıra gramer bilgisi, belagat, şiir bilgisi, dinî ilimler de bu anlamda önemlidir. İyi bir yazarın niteliklerine ilişkin, yazmanın zihinsel ve düşünsel yönüyle alakalı kabiliyetlere sahip olma özelliği ile yazılı anlatım bilgisinin dayandığı ilimlerden pozitif (müspet) bilimlerle ilgili arka plan bilgisi birbirini desteklemektedir. Çeşitli alanlarda ne kadar çok bilgi sahibi olunursa yazmada da o derece başarı sağlanır.

İncelenen münşeatlarda, yazma uğraşı içinde olanların çeşitli bilim alanlarıyla alakalı bilgiye sahip olmaları halinde makbul ve seçkin eserler yazabilecekleri, bu ilimlerin de bilim adamları tarafından lügat (kelime bilgisi), sarf (morfoloji, kelimelerin eklerini, köklerini inceleyen bilim), ıstikak (etimoloji, köken bilgisi), nahiv (sentaks, söz dizimi, cümle bilgisi), maânî (anlam bilgisi), beyân (anlatım tarzı), bedî (söz sanatlarıyla güzelleştirmeyi öğreten ilim), aruz (vezin bilgisi) ve kafiye bilgisi, tarih, pozitif bilimler, edebî sohbet (tarihî, edebî fıkralar, hikâyeler) olarak belirlendiği ortaya konmuştur. Buna göre bu konularda mutlaka bilgi sahibi olmaları gereken bu kişiler ancak o zaman inşâ sahasında kusursuz bir hizmet sunabilirler. Edebî ilimler yazma eğitimi için bir vasıta, dînî (Kur'an ayetleri, hadis, hikmet, mesel) ve akli ilimler ise inşâ ilminin gelişmesinde ve olgunlaşmasında dayanak teşkil etmektedir (Mebâni'l-İnşâ, Münşeât-ı Azîziye, Fenn-i İnşâ, Kavâid-i İnşâ ve Münşeât).

2. Alt Probleme (Metinsellik Ölçütlerine) Dair Bulgular

Metinsellik ölçütleri ile ilgili bulgular bağdaşıklık, tutarlılık, duruma uygunluk, kabul edilebilirlik ve metinlerarasılıktan alıntı temaları altında düzenlenerek Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2.

Münşeatlarda Metinsellik Ölçütleri

Tema	Eser-yy	f	%
Bağdaşıklık	Mebâni'l-İnşâ, 19.	1	12,5
Tutarlılık	Teressül, Menâhicü'l-İnşâ, 15. Mebâni'l-İnşâ, 19.	3	37,5
Durumsallık	Fenn-i İnşâ, 19. Hazîne-i Mekâtib, 20.	2	25
Kabul Edilebilirlik	Fenn-i İnşâ, 19.	1	12,5
Metinlerarasılık (Alıntı)	Kavâidi İnşâ ve Münşeât	1	12,5
Toplam		8	100

Tablo 2'ye göre, incelenen münşeatlarda en fazla üzerinde durulan metinsellik ölçütü tutarlılıktır (%37,5). Onu %25'le durumsallık, %12,5'le de bağdaşıklık, kabul edilebilirlik ve metinlerarasılık ölçütleri izlemektedir.

Bağdaşıklıkla ilgili olarak münşeatlarda, bir metinde bütünlüğün hem kelime bağlantılarıyla hem de anlam yönüyle sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Buna göre, yazılacak metin düzgün, uyumlu ve tutarlı olmalı, metnin parçaları/bölümleri (kelime, cümle ve paragraflar) güzel bir bütünlük içinde birbirine bağlanmalıdır. Bu bütünlüğü sağlamada kelime bağlantılarını yazmaya özellikle dikkat edilmesi gerekir, kelime bağlantıları ise eski ve yeni olmak üzere iki şekildedir. Eski tarzda, kelimelerin veya cümlelerin arasına vezinli, kafiyeli sözler (seci) getirmek suretiyle bir ifadede, başından sonuna kadar durmaksızın maksat belirtilir:

“... yazılacak şey’ün sebk ü rabtına ve hüsn-i insicâmına dahı ziyâdesiyle dikkat ve hele revâbit-ı kelâmiyyenün vücûdına pek aşırı sarf-ı ĩtinâ itmelidir. Bu revâbit-ı kelâmiyye de iki türdür. Birincisi fikârât-ı kelâmiyye arasına secı getirerek ve oldığından ve bulduğundan ve olmağın ve bulmağın... gibi revâbit-ı má lûme ve meşhûre ĩrâd olunarak bir kelâmuñ ibtidâsından girilüp bilâ-inkitâ nihâyetine kadar gidilmek ve maksûd her ne ise anı bir cümleye derc eylemekdür ki bu da vâdî-ı atık ve usûl-i kadımdür (Süleyman Bey, 1871: 168-169).”

Göçer’in (2019: 193), metindeki kelime ve cümlelerin bir silsile halinde birbirine bağlanma durumları şeklinde tanımladığı bağdaşıklık, De Beaugrande ve Dressler’e (1981: 3) göre ise metinselliğin ilk standardı olup metnin yüzeysel yapısındaki bileşenlerin dilbilgisel ilişkilerine dayanır ve bu dilbilgisel ilişkilerin ortaya çıkardığı tüm kullanımlar bu kapsama girer. Bağdaşıklığı sağlayan araçlar ise gönderim, eksilteli anlatım, değiştirim, bağlama ögeleri ve kelime bağdaşıklığıdır (Halliday ve Hasan, 1976’dan akt. Coşkun, 2013b: 240).

Metnin düzenli ve uyumlu bir bütün halinde okuyucu tarafından algılanabilmesi için gereken bu şartların bağdaşıklıkla ilgili olduğu, Mebâni’l-İnşâ’da yer alan ilgili bölümün de tam olarak bağdaşıklığa işaret ettiği söylenebilir. Yazarın ifade ettiğine göre bir yazının oluşabilmesi için gereken kurallara riayet etmek kadar yazının parçalarını düzgün, uyumlu ve anlamlı bir şekilde birleştirmek de önemlidir. Bunun da bağlantı ögeleriyle sağlanacağını dile getirerek bugünkü anlamda metin bağdaşıklığı konusuna vurgu yapmıştır.

Yine eserde bildirildiğine göre yeni usul ise parçaların, eski usulün aksine yani bağlama ögelerine yer verilmeksizin sadece anlamca bağlantılı olmasını sağlamaktır. İki yöntemde de anlam bakımından sağlamlık ön plandadır. Yeni usul; anlam bağlantılarını bilmeyi, metnin bölümlerini mantık kuralları üzerine kurmayı yani mantıklı bir bütünlük içinde parçaları birleştirmeyi gerektirir (Süleyman Bey, 1871: 169).

Dilidüzgün (2019: 173), metni oluşturan dil ögelerinin dilsel ve anlamsal açıdan bütünlük taşıması şeklinde tanımladığı bağdaşıklığın dil bilgisel, sözcüksel ve anlambilimsel boyutlarından bahsederek metni oluşturan sözceler (bağlama göre anlam kazanan cümle) arasında kimi zaman bağlantı ögeleri ile kimi zaman da onlar olmadan bağdaşıklık ilişkileri kurulduğunu belirtir. Dilidüzgün’ün ifade ettiği bağlantı ögelerini kullanmadan metin bütünlüğünü sağlama durumu Mebâni’l-İnşâ’da da benzer şekilde ele alınmıştır.

Tutarlılıkla ilgili bulgular, metinde konu bakımından süreklilik ve uyum olması ve metni oluşturan parçaların birbiriyle bağlantılı olması gerektiği yönündedir. Ayrıca art arda gelen düşünceler arasındaki uyumun üslup benzerliği ile sağlanacağı da işaret edilen noktalar arasındadır.

Metnin başından sonuna dek konu, tema, dil birlikleri vb. ögeler açısından bütünlük arzemesi şeklinde tanımlanabilecek olan tutarlılık, diğer bir deyişle metni oluşturan bu ögelerin

birbiriyle mantıklı bir düzen ve uyum içinde olmasıdır. Metnin mantık ve anlam düzeyi ile ilgili olan tutarlılık, derin yapısında yer alan anlam bağlantısı, metindeki göstergelerin zihinde anlamsal bir yapı kurabilmeleri için gerekli olan gerçeklik şeklinde tanımlanabilir. Yine bu kavram, metinle sınırlı olmayıp metni kuran veya okuyanın anlamlandırma ve algılama süreçlerini de ifade etmektedir (Karaağaç, 2013: 803). Kısaca belirtmek gerekirse bir metnin tutarlılığının, yazar ve okuyucunun arka plan donanımı yani önceki bilgilenme düzeyleri ile ilgili olduğu söylenebilir.

Tutarlı bir metnin özellikleri Coşkun (2013b: 248-249) tarafından maddeler halinde belirlenmiştir. Bunlar genel olarak şöyle özetlenebilir:

- Tutarlı bir metinde başta anlatılanlarla sonraki bölümlerde anlatılanlar arasında bütünlük vardır.
- Tutarlı bir metinde tema, konu, kişiler ve olaylarda süreklilik vardır.
- Tutarlı bir metinde yarım bırakılan düşünce ve olaylar yoktur.
- Tutarlı bir metinde birbiriyle çelişkili bilgiler yer almaz.
- Tutarlı bir metinde verilen her yeni bilgi daha önce söylenenlerle ilgilidir ve onlara katkı sağlar.
- Tutarlı bir metinde kullanılan üslup, anlatım tarzı, metnin türü arasında metin boyunca devam eden bir uyum söz konusudur.

Münşeatlarda da konuyla ilgili bilgiler günümüzle benzer şekilde ifade edilmiştir: Bir konu hakkında yazarken o konuyu tamamlamadan araya başka bir husus karıştırılmamalı, o konu bitirdikten sonra başka bir meseleye geçilebilir (Teressül, "... bir kelecî yazarken anuñ ortasında ayruk söz karışdırmaya, belki bir sözi tamâm yaza, andan bir söze dahi başlaya" Haksever, 2011: 1269), düşünce akışını bozmamak için metnin başlangıcı ile sonu arasında uyum bulunmalı, metni oluşturan parçalar, arada aykırı duracak, sırtacak tek bir ibare dahi olmayacak şekilde birbiriyle bağlantılı (Menâhicü'l-İnşâ); birbiri ardınca gelen düşünceler, biri diğerini takip edecek şekilde aynı üslupta; metnin kolay anlaşılması için bölümleri, bir öncekine uygun ve bağlı olmalıdır (Mebâni'l-İnşâ). Tutarlılıkla ilgili verilen bilgiler yönüyle, iki dönem arasında ilgi çekici nitelikte benzerlik görülmektedir. 15 ve 19. yüzyıllara ait bu eserlerde tutarlılık olarak adlandırılmasa da yapılan nitelendirmeler ona işaret etmektedir.

Kısaca metnin, yazıldığı bağlama uyması şeklinde tanımlanabilecek duruma uygunluk, metnin; konu, tür, okuyucu kitlesi, yazılış amacı yönlerinden uyum sergilemesi olarak açıklanabilir. İşeri (2011: 106), duruma uygunluğun özellikle metnin, içinde olduğu fiziksel ortama yani bağlama işaret ettiğini belirtirken Günay (2013: 134) ise bağlamın, metnin oluşturulma sürecine (hangi ortamda, kim tarafından yazıldığı) ve kurmaca dünyasına (olayın nerede geçtiği, zamanın belli olup olmadığı) ilişkin olmak üzere iki düzleminden bahseder. Yani bahsi geçen soruların cevabı belirsiz ise metin, okuyucu tarafından anlaşılabilir ve onun için bir anlam ifade etmez.

Münşeatlarda, durumun gereklerine uygunluğun (Bir yazının/metnin ne amaçla ve kimler için yazıldığını göz önünde bulundurarak ve muhatabın durumuna uygun bir dil kullanarak yazma. Buna göre akıllı, olgun, bilgili birine karşı yazılması gereken sözler aksi özelliklerdeki kişiler için uygun değildir. Yine, bir taziye için yazılan metinde kutlama sözleri yer almamalıdır. Kısaca her metin, muhatabın/hedef kitlenin durumuna uygunluk ilkesi dikkate alınıp öyle

yazılmalıdır.) bir sözün makbul olması için gereken özelliklerden en önemlisi ve yazmanın şartlarından olduğu (Fenn-i İnşâ, Hazîne-i Mekâtib) bildirilmiştir.

Kabul edilebilirlikle ilgili, sadece bir eserden elde edilen bulgu, adlandırma yapılmaya da kabul edilebilirliğin tanımı niteliğindedir. Buna göre, yazılanların farklı anlaşılmalara, şüpheye, tereddüte veya çeşitli itirazlara yol açıp açmayacağını düşünüp ona göre ayrıntılı olarak yazmak gerekir:

“Kâtibüñ kaleme alacağı şey hakkında... muhâtabını mu’teriz ve mu’âhiz farz iderek bir gûne şübhe ve tereddüde veyâ ĩ tirâz vukû ina meydân bırakmayacak sûrette etrâflı yazmasıdır. Kâtib olan bir kimse yazacağı şeyden başkalarınıñ bir má nâ çıkarup çıkaramayacağını, bir taraftan ĩ tirâz idilüp idilmeyeceğini düşünmek, aña göre yazmak gerekdür (Fâik Reşad, 1894: 11-12).”

Metnin hedef kitesini ikna etme düzeyi diye tanımlanabilecek olan kabul edilebilirlik (ikna edicilik) Alan’a (1994: 179) göre, yazarın amacını (ana fikrini) ortaya koymasından sonra bu düşüncesini hedef kitleye uygun şekilde açık ve anlaşılır delillerle ortaya koymasıyla ilgili olup bir metnin kabul edilebilir olması için söz edilen konularla ilgili olarak sunulan delillerde, ortaya konulan hükümlerde inkâr ya da reddedilecek bir noktanın olmaması gerekir. Bu yönden bakıldığında, her ne kadar Fenn-i İnşâ’da yazar tarafından kabul edilebilirlik olarak adlandırılmasa da metnin, okuyucunun itiraz etmesine yer vermeyecek, onu ikna edecek şekilde yazılması, yazma esnasında buna mutlaka uyulması gerektiği belirtilmiştir. Fenn-i İnşâ’nın bu açıdan günümüzle benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Günümüzde alıntı şeklindeki metinlerarası ilişki tekniğine karşılık münşeatlarda, “tazmîn”den bahsedilmektedir. Buna göre yazıcının; Kur’an ayetlerini, peygamber hadislerini, şiir beyitlerini kullanmak suretiyle yazısına güzellik, etkileyicilik ve çekicilik kazandırması; bir ayet, bir hadis, bir şiirin beyitleri, bir atasözü veya bir vecizenin tamamını veya kısaltarak bir kısmını alıp kendi sözleri ile tamamlama şeklinde uygulanan bu sanat ile metne incelik, hoşluk, parlaklık, saflık ve gösteriş katılacağı ve böylece de okuyucunun/dinleyicinin ondan zevk alacağı ifade edilmiştir (Kavâid-i İnşâ ve Münşeât).

Edebiyatta, tazmîn olarak adlandırılan bu sanat, kime ait olduğu bilinen bir sözden kendi eserine bir unsur katmak (Bilgegil, 2015: 252); bir şairin, başkasına ait manzum bir sözü kendi şiirinde tekrarlması (Pala, 1995); bir dize veya beytin başka bir şairce herhangi bir nazım biçimine tamamlanması ve böylece yazılan şiir (Dilçin, 2005: 276) şeklinde tanımlanmaktadır. Burada esas olan şey, nazımda tazmîn edilen mısra veya beytin sahibinin söylenmesidir. Aksi halde intihal olur. Bazen bir şairin çok ünlü olmuş bir sözü de tazmîn edilebilir. Bu durumda şairin adını söylemeye gerek yoktur (Pala, 1995).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere, tazmîninde asıl yapılan şey, bir şair veya yazara ait bir dize/beyit veya sözün başka bir şair veya yazar tarafından kendi eserinde kullanılması olup bu sırada alıntı yapılan yazar veya şairin adının belirtilmesidir. Bu sanat, günümüz yazma eğitiminde üzerinde önemle durulan metinsellik ölçütlerinden biri olan metinlerarasılığı hatırlatmaktadır. Kavâid-i İnşâ ve Münşeât’ta, alıntı tekniği ile kurulan metinlerarası ilişki biçimine benzeyen bu sanat sayesinde etkileyici, güzel ve zevkle okunacak bir metin oluşturulacağı vurgulanmıştır.

3. Alt Probleme (Yazma Eğitiminin Temel İlkelerine) Dair Bulgular

Yazma eğitiminin temel ilkelerine dair bulgular Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3.

Münşeatlara Göre Yazma Eğitiminin Temel İlkeleri

Tema	Münşeatlardaki Görünümü	Eser-yy	f	%
Yazma Eğitiminin Temel İlkeleri	Ele alınacak konunun anlatım yöntemi ve üslubu hususunda tedirgin olmamak gerekir.		1	25
	Yazma konusunda rahat olunmalıdır.	İnşâ-yı Edebî ve Fennî, 19.	1	25
	Yazma sırasında veya öncesinde endişeye kapılma, yazının kolayca kaleme alınmasına engeldir.		1	25
	Endişe içinde yazılan metin, doğal akıcılıktan ve güzellikten mahrumdur.		1	25
Toplam			4	100

Tablo 3'e göre, münşeatlarda, psikolojik ve düşünsel açıdan rahat bir şekilde yazılan yazının nitelikli, akıcı ve güzel olacağı, endişeyle yazılanların ise bu özellikleri taşımayacağı vurgulanmıştır.

Kazandırılması uzun bir süreç gerektiren yazma becerisinin geliştirilmesinde, alınan yazma eğitiminin önemi büyüktür. Bu eğitimin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için çeşitli kurallar, ilkeler alanın uzmanları tarafından kayıt altına alınmıştır. Buna göre öğrencilerin duyu, düşünce, izlenim ve tasarılarını dile getirebilmeleri için duygusal, bilişsel ve sezgisel alanlarda belli bir seviyede gelişmiş, hayal dünyalarının ise zenginleşmiş olması gerektiğini belirten Göçer (2010b: 183), bunların yanısıra yazma eğitimi ilkelerinin önemini de vurgulamaktadır.

Bu ilkeler kapsamında sayılabilecek olan, "ilk olarak öğrencilerde, yazmaya karşı varsa olumsuz bir tutum veya korkunun giderilmesine dönük çalışmalar yapmak; yazma eğitiminde, öğrencinin yazmaya psikolojik ve düşünsel açıdan hazır olmasına yardımcı olmak (Coşkun, 2013a: 52) maddeleriyle uyumlu olarak münşeatlarda, ele alınacak konunun anlatım yöntemi ve üslubu hususunda telaşa kapılıp tedirgin olmamak, bunu zihinde fazla büyütmemek, yazma esnasında rahat olmak gerektiği, endişeye kapılmanın zihin karışıklığına yol açarak yazmayı zorlaştıracığı, metnin de inşâ ilmi açısından makbul olmayacağı bildirilmiştir (İnşâ-yı Edebî ve Fennî).

4. Alt Probleme (Yazma Eğitiminde Anlatım Tarzlarına) Dair Bulgular

Yazma eğitiminde anlatım tarzlarına ilişkin bulgular öyküleyici anlatım ve betimleyici anlatım temaları halinde düzenlenerek Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4.*Münşeatlara Göre Yazma Eğitiminde Anlatım Tarzları*

Tema	Eser-yy	f	%
Öyküleyici Anlatım		1	50
Betimleyici Anlatım	Mebâni'l-İnşâ, 19.	1	50
Toplam		2	100

Tablo 4'e göre, incelenen münşeatlarda anlatım tarzları ile ilgili bulgular öyküleyici anlatımla betimleyici anlatıma ilişkin olup bir eserden elde edilmiştir.

Öyküleyici anlatımla ilgili bulgular çoğunlukla öyküleyici anlatımın bölümleri ve bölümlerin özellikleri (yazılmasında dikkat edilecek hususlar) olmak üzere, tanımı, genel özellikleri, kullanıldığı türler ve kullanım özellikleri ile bu anlatımı zenginleştiren unsurlar şeklindedir.

Osmanlıca sözlükte hikâye edilen hadise veya söz, bir hadisenin başkalarına anlatılması, nakletme, hikâye etme (Devellioğlu, 1996) şeklinde tanımlanan rivayet kelimesi hem isim hem de masdara işaret ettiği için bu başlık altında verilen bilgiler öyküleyici anlatım tarzına dahil edilmiştir. Başka bir ifadeyle bu bilgilerden hareketle rivayetin hem öyküleyici anlatımı hem de öyküyü karşıladığı söylenebilir.

Öyküleme yaşanan, görülen, duyulan ya da tasarlanan olayların anlatılması (Yörük, 1999: 55), öyküleyici anlatım ise gerçek veya tasarlanmış bir olayın belli bir noktadan alınıp geliştirildiği ve sonuca ulaştırıldığı anlatım biçimi (Yakıcı vd., 2008: 55) şeklinde tanımlanmaktadır ve bu tanımlar münşeatlardaki rivayet tanımı ile uyumaktadır: Gerçek veya gerçek dışı bir olayı başından sonuna dek anlatmak (Mebâni'l-İnşâ).

Yazarın, kimi zaman düşüncelerini desteklemek, yazısını etkili kılmak için araya öyküleştirmiş bölümler ekleyebileceğini belirten Gündüz ve Şimşek (2016: 71-74); bu bölümlerde, olayın sunuş biçimi kadar geçtiği yer ve zamanının ve bunlarla ilgili betimlemelerin de önemli olduğunu ifade eder. Metnin akıcılığına zarar verecek gereksiz uzatmalardan kaçınmak şartıyla bu unsurların metni zenginleştireceğini vurgular. Dolayısıyla rivayetle ilgili açıklamaların günümüz öyküleyici anlatım tarzıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir: Zihinde canlandırılmayacak incelikler kusursuz bir şekilde anlatılmalıdır. Öyküleyici anlatım, ifadeye çekicilik katacak ibarelerle süslenir (akıcı hale getirilir). Süslenmezse sıkıcı ve faydasız olur. Hikâyenin yeri, zamanı, kişileri ve olayın giriş kısmı güzel tasvir edilmelidir. Kişi ve olaylar birbiriyile ilgili ve uyumlu bir şekilde bağlanmalıdır (Mebâni'l-İnşâ).

Betimleme anlatım tarzı ile ilgili bulgular ise çoğunlukla betimleme türleri ve bunların özellikleri olmak üzere, betimlemenin tanımı ve nasıl olması gerektiği (betimlemede dikkat edilmesi gereken hususlar) şeklindedir. Betimleme anlatım tarzı münşeatlarda (Mebâni'l-İnşâ) niteleme (tavsif) adı altında ele alınmış, nesnelere, okuyucunun gözünde canlanacak şekilde tasvir edilmesi olarak tanımlanmış ve tasvirlerin, eşyayı okuyanın veya dinleyenin zihninde görmekten bile fazla canlandırarak kadar kuvvetli, doğru, kesin, doğal ve canlı olması gerektiği bildirilmiştir (Süleyman Bey, 1871: 140).

Yörük (1999: 70) tarafından varlıkların en belirgin özellikleriyle tanıtılması, canlandırılması şeklinde tanımlanan betimlemede, hedef kitlenin; yaşı, ilgi alanları dikkate alınarak seçici davranılmalı, gözlem alanı sınırlandırılmalı, gereksiz anlatımlardan kaçınılmalıdır (Gündüz ve Şimşek, 2016: 59). İnsan, doğa, olay, nesne, mekân betimlemeleri diye birkaç türde incelenebilen (Yüzbaşıoğlu, 1984: 88-93; Coşkun, 2013a: 71) betimlemede gerçeği yansıtmaya, betimlemenin canlı olması, ayrıntıların seçimi ve verilmiş yolları (belli bir izlenime göre ve değişmeyen noktaya göre) önemlidir (Göçer, 2019: 155).

Münşeatlarda ise; betimlenecek şey, yazının amacına göre değişir, metne uygun betimleme yönü amaca göre belirlenir, betimleme için uygun zamanın seçilmesi gerekir, betimlemeye değer yer ve durumların seçilmesi gerekir, betimlemeye güzellik ve renk katacak zıtlıklardan yararlanılmalıdır, gerçeğin ve hayalin tasvirinde sanat, incelik ve sağlamlık olmalıdır (Mebâni'l-İnşâ). Gerek tanım gerek özellikler gerekse türler yönünden bakıldığında betimleme anlatım tarzı ile ilgili bilgilerin iki dönem yazma eğitiminde benzer şekilde ifade edildiği söylenebilir.

5. Alt Probleme (Anlatım Bozukluklarına) Dair Bulgular

Bu bölümde elde edilen bulgular ses ve ahenk kusurları, anlam kusurları, biçim ve düzenleyiş yanlışları ve dil bilgisi yanlışları şeklindeki temalar altında düzenlenerek Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5.

Münşeatlara Göre Yazılı Anlatımda Anlatım Bozuklukları

Tema	Münşeatlardaki Görünümü	Eser-yy	f	%
Ses ve Ahenk Kusurları	Söz Çirkinliği/Telaffuz Güçlüğü	Mebâni'l-İnşâ, Fenn-i İnşâ, 19.	2	
	Zincirleme	Fenn-i İnşâ, 19.	1	
Toplam			3	27,27
Anlam Kusurları	Tuhaf Sözler	Mebâni'l-İnşâ, 19.	1	
	Aykırlık	Fenn-i İnşâ, İnşâ-yı Edebî ve Fennî, Mebâni'l-İnşâ, 19.	3	
Toplam			4	36,36
Biçim ve Düzenleyiş Yanlışları	Metinde Argo ve Jargon Kullanmak	Mebâni'l-İnşâ, Fenn-i İnşâ, 19.	2	
Toplam			2	18,18
Dil Bilgisi Yanlışları	Sözcüklerin/Eklerin Kullanılışından Kaynaklanan Yanlışlar	Fenn-i İnşâ, 19.	1	
	Söz Dizimi Yanlışları	Mebâni'l-İnşâ, 19.	1	
Toplam			2	18,18

Genel Toplam	1	100
	1	

Tablo 5'e göre, incelenen münşeatlarda anlatım bozukluklarıyla ilgili olarak üzerinde en fazla durulan hususlar, birinci sırada aykırılık olmak üzere anlam kusurları (%36,36), ilk sırada söz çirkinliği/telaffuz güçlüğü olmak üzere ses ve ahenk kusurları (%27,27), biçim ve düzenleyiş yanlışları (metinde argo ve jargon kullanmak) (%18,18) ve dil bilgisi yanlışlarıdır (%18,18) (sözcüklerin/eklerin kullanımından kaynaklanan yanlışlar ve söz dizimi yanlışları).

Anlam kusurlarından aykırılıkla ilgili kusurlar aykırılığın kaynaklandığı durumlar ve bu kusurun tanımı şeklinde belirlenmiştir: En üstünlük veya nisbî üstünlük” derecesi bildiren efdal, ekmel, gibi kelimelerin başına, “daha” üstünlük zarfının getirilmesi; aykırılık, (şiveye mugayeret) sözün; alışılmamış, genel kullanımına aykırı olarak tuhaf bir şekilde kullanılması (Mebâni'l-İnşâ, İnşâ-yı Edebî ve Fennî, Fenn-i İnşâ). Tuhaf sözlerle ilgili bulgular ise bu kusurdan kaçınma yollarına ilişkindir: Kimsenin duymadığı, anlamı ancak sözlüklerde bulunan nadir ve garip kelime kullanımı fesahati bozduğundan sözcüklerin bu kusurdan arınmış olması gerekir (Mebâni'l-İnşâ).

Ses ve ahenk kusurları söz çirkinliği/telaffuz güçlüğü ve zincirlenmeye ilişkindir bulgular çoğunlukla söz çirkinliğinin tanımı, sebepleri (bulunabileceği veya bulunmayacağı yerler), bu kusurun istisnai durumları olmak üzere bir de bundan kaçınma yollarıyla ilgilidir: Telaffuz güçlüğü, bir kelimedede aynı cinsten veya çıkış yerleri birbirine yakın olan harflerin bir araya gelmesiyle oluşan ağırlık ve güçlütür (Fenn-i İnşâ). Sözdeki kusursuzluk, kelimedede telaffuz zorluğundan kaçınmakla sağlanır. Kelimedeki kusursuzluk, harflerdeki telaffuz zorluğundan kaçınmakla sağlanır (Mebâni'l-İnşâ).

Biçim ve düzenleyiş yanlışlarına dair bulgular, argo ve jargon dil kullanımından sakınılması gereken durumlar ve bu dil grubunun kullanılabileceği istisnalar şeklindedir: Resmî makamlarda yaygın olarak kullanılan bazı kelimeleri (jargon) yazılı ve sözlü anlatımda kullanmamalıdır (Mebâni'l-İnşâ). Resmî yazışmalarda; yabancı, alışılmamışın dışında, tanıdık gelmeyen, ayak takımı lisanına özgü kelimelerin (argo) kullanılmasından kaçınmak gerekir (Fenn-i İnşâ). Resmî yazışmalar dışında mühendislik, müzik gibi dallara mahsus terimlerle de yazı yazılabilir (Mebâni'l-İnşâ).

Dil bilgisi yanlışları ise sözcüklerin/eklerin kullanımından kaynaklanan yanlışlar (gereksiz söz kullanımı) ve söz dizimi yanlışlarından (kelimedede ve sözde kusursuzluğu/fesahati engelleyen durumlar, söz dizimi kurallarına aykırılık) oluşmaktadır (Fenn-i İnşâ, Mebâni'l-İnşâ).

6. Alt Probleme (Yazma Sürecinin Aşamalarına) Dair Bulgular

Yazma sürecinin aşamalarına dair bulgular hazırlık (hedef kitlenin belirlenmesi) ve düzeltmeye yönelik olup Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6.*Münşeatlarda Yazma Sürecinin Aşamaları*

Tema	Eser-yy	F	%
Hazırlık (Hedef kitlenin belirlenmesi)	Fenn-i İnşâ, 19.	1	14,28
	Teressül,	6	85,71
Düzeltilme	Gülşen-i İnşâ, 15.		
	Hülâsa-i İnşâ, 17.		
	Münşeât-ı Azîziye,		
	İnşâ-yı Edebî ve Fennî, Fenn-i İnşâ, 19.		
Toplam		7	100

Tablo 6'ya göre, yazma sürecinin aşamalarıyla ilgili olarak münşeatlarda en fazla (%85,71) düzeltme aşaması ve hazırlık aşamasında yapılması gerekenler/hedef kitlenin belirlenmesi (%14,28) üzerinde durulmuştur.

Yazma sürecinin son basamağı olan düzeltme, yazılı anlatımda yapılan hataların, varsa eksikliklerin giderilmesi açısından çok önemlidir. Yazma sırasında gözden kaçan yanlışlıklar, bu evrede yapılan ve dikkat gerektiren bir veya birkaç okuma ile telafi edilir. Düzeltmeyi yazıdaki son düzenlemelerin yapıldığı aşama olarak tanımlayan Coşkun (2013a: 68), buraya kadar daha çok yazının içeriği üzerinde durulduğunu, bu noktada ise içerikle birlikte yazım, dil bilgisi kurallarına uygunluk, yazının okunaklılığı, sayfa düzeni gibi biçimsel niteliklere de dikkat edildiğini belirtmektedir.

Benzer biçimde münşeatlarda yazma işi bittikten sonra mektubun baştan sona gözden geçirilmesi, varsa noktalama ve yazım yanlışının düzeltilmesi, eksiklerin giderilmesi gerektiği (Teressül), zihinde bütün olarak tasarlanmış konunun bozulmasına sebep olacağı gerekçesiyle yazının tamamen bitirildikten sonra ikinci defa gözden geçirilip eksiklerinin tamamlanması (İnşâ-yı Edebî ve Fennî), yazma becerisinin geliştirilmesi için bir konuda yazılanların, bu konuda bilgili birine gösterilip düzeltilmesi gerektiği, bu düzeltmeye göre kelimeleri yerli yerinde kullanmayı, harfleri ve sözcükleri doğru yazmayı öğrenmenin, bu konuya gereken özeni göstermenin önemi (Münşeât-ı Azîziye) dile getirilmiştir. Münşeatlarda yer alan, düzeltme aşamasında yazının hem içerik hem de şekil bakımından incelenerek hataların düzeltilmesi gerektiği bilgisi günümüzle benzerlik göstermektedir.

Bulgulardan hareketle münşeatlarda; yazılan metnin, muhatabınca doğru anlaşılmasının ve buna büyük önem verilmesinin yazma esnasında ilk gözetilen hususlardan biri olduğu söylenebilir. Buna göre yazar, hangi bilgi düzeyinde olursa olsun bunu bir kenara bırakarak muhatabının bilgi seviyesine göre metnini oluşturmalıdır. Yine maksadın tam olarak anlaşılabilmesi veya yanlış anlaşılmanın önüne geçilmesi için okuyucunun kafasında bir soru işareti bırakmayacak şekilde yazılması gerektiğine vurgu yapılmıştır (Fenn-i İnşâ). Özetle söylemek gerekirse muhatabın bilgi düzeyine göre yazılmasının, yazının doğru anlaşılmasındaki önemi ortaya konmuştur. Buna göre yazının, anlaşılabilirliğinde ve amacına ulaşmasında hedef

kitlenin özelliklerinin göz önünde bulundurulması ve ona uygun bir şekilde yazılması büyük rol oynamaktadır.

7. Alt Probleme (Yazılı Anlatımın Unsurlarına) Dair Bulgular

Yazılı anlatımın unsurları dış yapı unsurları, içerik unsurları ile noktalama ve yazım şeklinde sınıflandırılmıştır.

A. Dış Yapı Unsurları ile İlgili Bulgular

Dış yapı unsurları ile ilgili bulgular kâğıdın özellikleri, yazının özellikleri ve güzel yazının önemi ile yazma sonrası biçimsel uygulamalara yönelik olup Tablo 7'de sunulmuştur:

Tablo 7.

Münşeatlarda Yazılı Anlatımın Unsurları/Dış Yapı Unsurları

Tema	Eser-yy	F	%
Kâğıdın Özellikleri	Teressül, 15. Hülâsâ-i İnşâ, 17. İnşâ-yı Edebî ve Fennî, Fenn-i İnşâ, 19.	4	26,66
Yazının Özellikleri ve Güzel Yazının Önemi	Teressül, 15. Hülâsâ-i İnşâ, 17. Y.B. 4009, İzmir 807, Y.B. 503, 2070, 2986, 622, 19.	8	53,33
Yazma Sonrası Biçimsel Uygulamalar	Teressül, Gülşen-i İnşâ, 15. Hülâsâ-i İnşâ, 17.	3	20
Toplam		15	100

Tablo 7'ye göre, yazının özellikleri ve güzel yazının (hüsn-i hat) önemi, yazılı anlatımda en fazla (%53,33) üzerinde durulan dış yapı unsurlarıdır. Kâğıdın taşınması gereken özelliklerle ilgili bilgiler ikinci sırada (%26,66) yer almaktadır. Üçüncü sırada (%20) ise yazma sonrası biçimsel uygulamalara yer verilmiştir. Buna göre münşeatlarda düzgün yazı ve kaliteli kâğıt en önemli dış yapı unsurları olarak vurgulanmıştır.

Buna göre münşeatlarda; "yazı yazılacak kâğıt kaliteli olmalıdır, kâğıdın, fazla silinmekten yıpranması durumunda yazı yeniden temize çekilmelidir, müsvedde kâğıdına yazılacak yazıların harfleri sık, satırları seyrek, kâğıdı ise düzeltme sırasında eklenecek kelime ve cümlelerin sığabilmesi için genişçe olmalıdır." denilerek metnin yazılacağı kâğıdın özellikleri, "yazı düzgün, kusursuz, açık, anlaşılır ve güzel olmalıdır, karmakarışık bir yazıyla yazılmamalıdır, yazının harfleri sık, satırları seyrek olmalıdır." ifadeleriyle burada uyulması gereken yazım kurallarına değinilmiş, yazının şekille ilgili nitelikleri üzerinde durulmuştur. Bu konu, yazmanın şartlarından sayılmış ve bununla karalama kâğıdına yazılacak yazının bile düzgün, okunaklı olması gerektiği belirtilerek

yazıda dış görünüşün önemi vurgulanmış, yazının biçimsel olarak kusursuzluğu yanında muhatabına verilen değer de yansıtılmıştır.

B. İçerik Unsurları

İncelenen münşeatlarda içerik unsurlarıyla ilgili olarak elde edilen bulgular paragraf, plan, dil ve üslup özelliklerine ilişkindir.

Paragrafla İlgili Bulgular

İçerik unsurlarından paragrafla ilgili bulgular paragrafın üslup özelliklerine yönelik olup Tablo 8’de sunulmuştur:

Tablo 8.

Münşeatlara Göre Yazılı Anlatımda Paragraf

Tema	Münşeatlardaki Görünümü	Eser-yy	f	%
Paragrafın Üslup Özellikleri	Metnin/yazının bölümleri (cümleleri, paragrafları) diğer şartların sağlanmasıyla birlikte kısa, öz ve anlaşılır olmalıdır. Paragrafta gereksiz yere sözü uzatmaktan kaçınılmalıdır.	Mebâni’l-İnşâ, 19.	1	50
			1	50
Toplam			2	100

Tablo 8'e göre, incelenen münşeatlarda paragrafların (metnin bölümlerinin) genel olarak üslup özelliklerine dikkat çekilmiş, paragrafla ilgili ayrıntılı bilgi verilmemiştir.

Mebâni’l-İnşâ’da paragrafla ilgili olarak belirtilen “kısa, öz ve anlaşılır olması gerektiği” hususu, hem cümle sayısı bakımından paragraf uzunluğuna hem de anlamca öz, yalın olmasına işaret edildiği şeklinde anlaşılabilir. İki durumda da vurgulanan husus, paragrafta açıklık ve anlaşılabilirliğin korunmasıdır.

Yazılı Anlatımda Planla İlgili Bulgular

Yazılı anlatımda planla ilgili bulgular giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan içerik planlamasına yönelik olup Tablo 9’da sunulmuştur:

Tablo 9.

Münşeatlara Göre Yazılı Anlatımda Plan

Tema	Eser-yy	F	%
İçerik Planlaması	Mebâni’l-İnşâ,	2	25
a. Giriş Bölümünün Özellikleri	Fenn-i İnşâ, 19.	2	25
b. Gelişme Bölümünün Özellikleri		2	25
c. Sonuç Bölümünün Özellikleri		2	25
Toplam		8	100

Tablo 9'a göre, yazının giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan içerik planlaması ve bu bölümlerin özellikleri ile ilgili bulgular günümüzle benzerlik göstermekte, ayrıca iki eserde eşit oranda dağılmaktadır.

Münşeatlarda, giriş cümlelerinin yazının devamına ilişkin okuyucuyu bilgilendirecek, onun ilgisini ve dikkatini yazıya çekerek metnin tamamını okumaya isteklendirecek nitelikte hazırlanması; gelişme bölümünün başlangıç ile bağlantılı olması, anlamların birbiri ile uyumlu olması, aralarında sebep sonuç ilişkisinin bulunması ve bütün sözlerin bir üslupta, bir şekilde düzenlenmesi gerektiği; muhatabın, belleğindeki bilgiyi sonuç bölümünden hareketle yapılandırmasından ötürü, diğer bölümler şekil ve mana bakımından ne kadar güzel olursa olsun bu kısım kusursuz, düzgün ve etkileyici bir dille yazılmamışsa diğerlerinin de bir etkisi olmayacağı ifade edilmiştir (Mebâni'l-İnşâ, Fenn-i İnşâ) ki bu, günümüz yazma eğitiminin hedeflerinden biridir.

Dil ve Üslupla İlgili Bulgular

Dil ve üslupla ilgili bulgular; üslubu belirleyen ögeler, üslup türleri ve üslubu oluşturan unsurlar şeklinde sınıflandırılmıştır.

Üslubu Belirleyen Ögelerle İlgili Bulgular

Üslubu belirleyen ögelerle ilgili bulgular; yazarın ruhsal dünyası, yazma kabiliyeti, hedef kitlenin özellikleri ve durumun gereklerine uygunluk şeklinde olup Tablo 10'da sunulmuştur:

Tablo 10.

Münşeatlara Göre Üslubu Belirleyen Ögeler

Tema	Münşeatlardaki Görünümü	Eser-yy	f	%
Yazarın Ruhsal Dünyası	Kusursuz yazılı anlatımın şartlarından biri; düzgün yaratılışlı, doğru dürüst mizaçlı olmaktır.	Menâhicü'l-İnşâ, 15.	1	12,5
Yazma Kabiliyeti	Kusursuz yazı yazmanın şartlarından biri de açık, anlaşılır ve kusursuz söz söyleyebilme becerisine sahip olmaktır (yazma kabiliyeti).		1	12,5
Hedef Kitlenin Özellikleri	Muhatabın düzeyine uygun, anlayabileceği bir dilde yazılmalıdır. Yazma tarzı, muhatabın anlama yeteneğine göre ayarlanmalıdır.	İnşâ-yı Edebî ve Fennî, 19. Hazîne-i Mekâtib, 20.	2	
Toplam		İnşâ-yı Edebî ve Fennî, 19.	4	50
Durumun Gereklerine Uygunluk	Mektubun yazılma üslubu durumun gereklerine uygun olmalıdır. (Gereksiz yerde süslü, sanatlı ibareler yazılmamalı; süslü, sanatlı, ince, zarif ibareler kullanılması icabeden yerde de kaba saba yazmaktan kaçınılmalıdır.)	Hazîne-i Mekâtib, 20.	2	25
Genel Toplam			8	100

Tablo 10'a göre, yazının üslubunu belirleyen ögeler çoğunlukla (%50) hedef kitlenin özellikleri yönündedir. İkinci olarak da (%25) durumun gereklerine uygunluk şeklindedir. %12,5 oranında ise yazarın ruhsal dünyası ile yazma kabiliyetidir. Bu durumda hedef kitlenin özellikleri üslubu belirleyen birinci etkidir.

Üslup Türleri ile İlgili Bulgular

Üslup türleri ile ilgili bulgular, bu türlerin özellikleri ile ilgili olup Tablo11'de sunulmuştur:

Tablo 11.

Münşeatlara Göre Üslup Türleri

Tema	Münşeatlardaki Görünümü	Eser-yy	f	%
Üslup Türleri	Üslup türleri: basit, orta ve yüksek düzey (süslü) üslup.	Mebâni'l-İnşâ, 19.	1	6,66
	Basit Üslup (Sade üslup): Süsten arınmış bir şekilde içinden geldiği gibi (doğal) yazmaktır. Anlatım tarzları içinde en makbul sayılanı açık, her türlü bağlaç kullanımından uzak olan sade üsluptur.	Mebâni'l-İnşâ, 19.	2	13,33
	Basit üslup dostane yazışma ve konuşmalarda, adî vakalara dair konularda, özetle sadece bilgi verme durumlarında kullanılır.	Mebâni'l-İnşâ, 19.	3	20
	Halk için yazılan bir metinde bayağı söz ve ibare kullanmamak şartıyla, hiçbir zaman sadelik ve doğallıktan ayrılmamak gerekir.	Hazîne-i Mekâtib, 20.	3	20
	Basit üslup şu üç özelliği taşımaktadır: Sadelik, az ve öz söyleme ve duruluk.		1	6,66
	Orta Düzey Üslup: Yüksek düzeydeki üslup ile basit üslup arasında bir ifade tarzı olup birinden biraz kuvvetli, diğerinden biraz süslüdür.		1	6,66
	Yani daha zarif, ince, ılımlı ibarelerle oluşturulur.	Mebâni'l-İnşâ, 19.	1	6,66
	Okuyana hoşluk, sevimlilik bahşeden, dinleyene lezzet aldırın bu üslupla ilgili anlatım özellikleri servet, incelik ve güzellik, nezaket, zarafet ve şirin sözlülüktür.		1	6,66
	Yüksek Düzey Üslup: En yüksek düşünce, duygu ve hayallerin görüldüğü bu üslup özelliğinde, yüce maksatlar sağlam ve doğru ibarelerle dile getirilir.		1	6,66
	Daha çok trajedi, şefkat duygularını coşturacak konular, şiirler, tarihî, hikmetli ve dinî konular ve hatiplerin eserleri için uygun olan bu anlatım tarzının alt vasıfları ise şiddet, hiddet, ihtişam ve yücelik ortak paydalarında buluşmaktadır.		1	6,66
Toplam			15	100

Tablo 11'e göre, basit üslubun özellikleri (%20), önemi ve kullanıldığı yerler üç eserde (%20) vurgulanmıştır. Üslup türleri basit (sade), orta düzey ve yüksek düzey üslup şeklinde sadece Mebâni'l-İnşâ'da sınıflandırılmış (%6,66), üslup türlerinin detaylı açıklamalarına yine

sadece Mebâni'l-İnşâ'da yer verilmiştir (%42). Basit (sade) üslubun tanımına ise iki eserde (%13,33) yer verilmiştir.

Üslubu Oluşturan Unsurlarla İlgili Bulgular

Üslubu oluşturan unsurlarla ilgili bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12.

Münşeatlara Göre Üslubu Oluşturan Unsurlar

Tema	Eser-yy	F	%
Dil Kurallarına Uygunluk	Hazîne-i Mekâtib, 20.	1	3,57
Anlatımda Açıklık	Teressül, Gülşen-i İnşâ, Menâhicü'l-İnşâ, 15. Mebâni'l-İnşâ, Münşeât-ı Azîziye, Fenn-i İnşâ, 19.	6	21,42
Duruluk/Yalınlık	Mebâni'l-İnşâ, 19.	1	3,57
Ahenk ve Akıcılık	Menâhicü'l-İnşâ, 15. Tâib Münşeâtı, 18. Mebâni'l-İnşâ, 19.	3	10,71
Doğallık	Fenn-i İnşâ, 19.	1	3,57
Kelime Seçimi	Hulâsa-i İnşâ, 17. Tâib Münşeâtı, 18. Mebâni'l-İnşâ, Münşeât-ı Azîziye, İzmir 807, Y.B. 503, 2070, 2986, 622, 19. Hazîne-i Mekâtib, 20. Kavâid-i İnşâ ve Münşeât, tarihsiz Y.B. 5006, t.y.	12	42,85
Yazılı Anlatımda Söz Sanatlarından Yararlanma	Kavâid-i İnşâ ve Münşeât, Fenn-i İnşâ, 19.	2	7,14
Tekrara düşmeden yazma	Teressül, 15. Kavâid-i İnşâ ve Münşeât,	2	7,14
Toplam		28	100

Tablo 12'ye göre, incelenen münşeatlarda, üslubu oluşturan unsurlardan üzerinde en fazla (%42,85) durulan husus kelime seçimidir. Onu %21,42'lik oranla anlatımda açıklık, %10,71 oranında ahenk ve akıcılık, %7,14'lük oranda söz sanatlarından yararlanma ile tekrara düşmeden yazma, %3,57'lik oranda ise dil kurallarına uygunluk, duruluk/yalınlık ve doğallık izlemektedir.

Kelime seçimi ile ilgili olarak en çok vurgulanan konu kelime seçiminde dikkat edilecek noktalardır: Düşünceye en çok uyan ifade şekli kullanılmalı, şekil ve anlam güzelliği birbirini tamamlamalı, biri diğerine üstün olmamalıdır. Dilin söyleyiş özelliğine uygun sözcük ve ibare kullanımı, sözü kendine özgü kelimelerle ifade etme maksadı anlatmada önemli rol oynar (Tâib Münşeâtı, Mebâni'l-İnşâ, Münşeât-ı Azîziye, İzmir 807, Y.B. 503, 2070, 2986, 622, Hazîne-i Mekâtib, Kavâid-i İnşâ ve Münşeât).

Açıklıkla ilgili olarak en fazla açıklığı sağlama yolları üzerinde durulmuştur: Gereksiz yere sözü uzatmaktan sakınmak gerekir (Menâhicü'l-İnşâ, Gülşen-i İnşâ, Mebâni'l-İnşâ, Münşeât-ı Azîziye, Fenn-i İnşâ), az sözle çok şey anlatma yoluna giderek mana kapalılığına meydan vermekten kaçınmak (Gülşen-i İnşâ, Menâhicü'l-İnşâ). Ahenk ve akıcılıkla ilgili en fazla önem verilen nokta ise ahenk ve akıcılığı sağlama şartları (Mebâni'l-İnşâ), bu hususun önemi, tanımı (Menâhicü'l-İnşâ, Tâib Münşeâtı, Mebâni'l-İnşâ) olarak belirlenmiştir.

C. Yazım ve Noktalama ile İlgili Bulgular

Yazım ve noktalama ile ilgili bulgular, yazılı anlatımda yazım ve noktalamanın önemi ve yazım kurallarına yönelik olup Tablo 13'te sunulmuştur:

Tablo 13.

Münşeatlara Göre Yazım ve Noktalama

Tema	Eser-yy	f	%
Yazılı Anlatımda Yazım ve Noktalamanın Önemi	Teressül, 15. Hülâsa-i İnşâ, 17. Münşeât-ı Azîziye, Mebâni'l-İnşâ, 19., Y.B. 4009	5	71,42
Yazım Kuralları	Mebâni'l-İnşâ, Fenn-i İnşâ, 19.	2	28,57
Toplam		7	100

Tablo 13'e göre, incelenen münşeatlarda büyük çoğunlukla (%71,42) yazılı anlatımda noktalama ve yazımın önemi, ikinci sırada (%28,57) ise yazım kuralları üzerinde durulmuştur.

Yazılı anlatımda yazım ve noktalamanın önemi münşeatlarda; "yazılı anlatımda noktalama doğru düzgün bir şekilde yapılmalı, harflerin ve kelimelerin doğru yazılmasına özen gösterilmeli, yazımda hata ve eksiklik olmamalıdır (Teressül, Hülâsa-i İnşâ, Münşeât-ı Azîziye); yazar, yazım kurallarını çok iyi bilmeli, kelimelerin doğru yazımı konusunda yazım kılavuzu dikkate alınmalı (Münşeât-ı Azîziye, Mebâni'l-İnşâ, Y. B. 4009)" şeklinde dile getirilmiştir.

8. Alt Probleme (Yazma Yöntem ve Tekniklerine) Dair Bulgular

Yazma yöntem ve teknikleri ile ilgili bulgular Tablo 14'te verilmiştir:

Tablo 14.*Münşeatlara Göre Yazma Yöntem ve Teknikleri*

Tema	Eser-yy	F	%
Not Alma	İnşâ-yı Edebî ve Fennî, Fenn-i İnşâ, 19.	2	66,66
Yaratıcı Yazma	Mebâni'l-İnşâ, 19.	1	33,33
Toplam		3	100

Tablo 14'e göre, münşeatlarda yazma yöntem ve tekniklerinden en fazla yer verilen, not alma (%66,66) ve yaratıcı yazmadır (%33,33).

Okunan veya dinlenen anlatım ürünlerinin hatırdta kalmasını sağlamak için başvuru not alma yönteminin temel işlevi hatırlamayı kolaylaştırmaktır. Burada, okunan veya dinlenenlerin aynen yazılması değil önemli noktaların anahtar kelimelerle, konu başlıklarını özetleyici, kısa, özgün, kendine ait cümlelerle ifade edilmesi gerekmektedir. Not alma yöntemi, münşeatlarda: Konu herhangi birinin konuşması üzerine yazılacaksa bu sözlü ifade dikkatlice dinlenmeli, bu sırada zihin başka şeylerle meşgul olmamalıdır; dinleyici (yazıcı), bu konunun etkili yönlerini daha sonra unutmamak için bir kâğıda not etmelidir (İnşâ-yı Edebî ve Fennî, Fenn-i İnşâ); eğer konu karışık ise yani farklı başlıkları içeriyorsa, sonra hatırlayacak şekilde iki veya daha fazla kelime ile farklı bir kâğıda not edilmeli (anahtar kelime kullanımı) (Fenn-i İnşâ) şeklinde dile getirilmiştir.

Yaratıcı yazmaya ilişkin olarak ise münşeatlarda: Anlatımın bütünlüğünü sağlamak amacıyla yazıcının, muhatabını daima karşıt görüşte farz edip onun yöneltebileceği soruları sorması, bunlara cevaplar getirmek suretiyle metnini en güzel şekilde yazması gerektiği ifade edilmiştir (Mebâni'l-İnşâ). Yaratıcı yazmaya dair, bir eserden elde edilen bulgu; konunun, adı konmasa da yazma eğitimi ile ilgili kitaplara girdiğini göstermekte ve günümüzle benzerlik arz etmektedir. Yaratıcı yazma ile ilgili işlevsel bir teknik olarak algılanabilecek olan bu hususun, yüzyıllar öncesinden dile getirilmesi yazma eğitiminin kapsamlı bir şekilde ve titizlikle ele alındığını ortaya koymaktadır. "Dinleyiciyi hissetmek" şeklinde adlandırılacak olan bu teknikte yazar, okuyucusuyla bağlantı kurabilmeli, onun ihtiyaçlarını karşılayabilmeli, onu anlamla bütünleştirebilmelidir (Oral, 2003: 14).

9. Alt Probleme (Yazma Eğitiminde Yararlanılan Metin Türlerine) İlişkin Bulgular

Yazma eğitiminde yararlanılan metin türleri Tablo 15'te sunulmuştur:

Tablo 15*Münşeatlara Göre Yazma Eğitiminde Yararlanılan Metin Türleri*

Tema	Münşeatlardaki Görünümü	Eser-yy	f	%
Özel (Gayriresmî) Yazışma Türleri	Tebrik (Kutlama), Taziye, Teşekkür, Tavsiye, Mazeret (Özür), Tazir (Azar), Tavsif (Niteleme), Talep, Davet, Teselli Mektupları, Tezkire, Telgraf, Cevap Yazıları, Aile Mektupları, Dostlar Arası Yazışmalar	İnşâ-yı Edebî ve Fennî, Fenn-i İnşâ, 19. Hazîne-i Mekâtib, 20.	3	60
İş Mektupları/Ticari Mektuplar ve Resmî Yazışmalar	İlanlar, Dilekçeler, Fatura	Fenn-i İnşâ, 19. Hazîne-i Mekâtib, 20.	2	40
Toplam			5	100

Tablo 15'e göre, münşeatlarda en fazla bahsedilen türler tebrik, taziye, teşekkür gibi özel yazışma türleri (%60) ile iş mektupları/ticari yazışmalar ve resmî yazışmalardır (%40).

İncelenen münşeatlarda (İnşâ-yı Edebî ve Fennî, Fenn-i İnşâ, Hazîne-i Mekâtib) genel olarak resmî, özel ve ticari yazışmalara ve bunların alt türlerine değinilmiştir. Yazıldıkları döneme ait resmî ve resmî olmayan yazışma türleri ve bunlarla ilgili kurallar hakkında bilgiler veren bu eserlerde, ticari yazışmalarla birlikte işlevsel metin kapsamında değerlendirilebilecek pek çok yazılı anlatım türü okuyucuya aktarılmıştır.

10. Alt Probleme (Yazma Modellerine) İlişkin Bulgular

Yazma modelleri benzeri bulgular, zihinsel tasarımın tanımı, işlevi ve kullanıldığı türlere ve yazı üretim süreçlerine (zihinsel tasarım, metinleştirme süreci ve gözden geçirme süreci-düzeltilme) yönelik olup Tablo 16'da sunulmuştur:

Tablo 16.*Münşeatlarda Yazma Modelleri Benzeri Bulgular*

Tema	Eser-yy	f	%
Zihinsel Tasarımın Tanımı, İşlevi ve Kullanıldığı Türler	Fenn-i İnşâ, 19.	1	
Toplam		1	14,28
Yazı Üretim Süreçleri-a. Zihinsel Tasarım	Mebâni'l-İnşâ, İnşâ-yı Edebî ve Fennî, Fenn-i İnşâ, 19.	3	
		2	

b. Metinleştirme Süreci	Mebâni'l-İnşâ, Fenn-i İnşâ, 19.	1	
c. Gözden Geçirme Süreci, Düzeltme	Mebâni'l-İnşâ, 19.		
Toplam		6	85,71
Genel Toplam		7	100

Tablo 16'ya göre, incelenen münşeatlarda yazma modelleriyle ilgili olarak çoğunlukla (%85,71) Hayes ve Flower modelinin yazı üretim süreçleri aşamasına (zihinsel tasarım, metinleştirme süreci ve gözden geçirme süreci) benzer bulgular, ikinci sırada (%14,28) ise zihinsel tasarımın tanımı, işlevi ve kullanıldığı türlerle ilgili bulgular elde edilmiştir.

Buna göre yazı üretim süreçlerinin zihinsel tasarım basamağı ile ilgili olarak münşeatlarda; başarılı bir yazılı anlatım ürünü hazırlanmasında birinci adımın, olabildiğince dikkatli ve derin bir inceleme yapılarak maksadın (anlatılmak istenen şey, amaç) derinlemesine ve bütün yönleriyle düşünülüp zihinde canlandırılması (Mebâni'l-İnşâ, İnşâ-yı Edebî ve Fennî, Fenn-i İnşâ); metinleştirme sürecine dair, akla gelen düşüncelerin vakit kaybedilmeden beğenilecek bir şekilde yazılması (Mebâni'l-İnşâ, Fenn-i İnşâ); gözden geçirme sürecinin düzeltme aşamasına ilişkin olarak da yazma işi bittikten sonra metnin baştan sona gözden geçirilip düzeltilmesi veya daha deneyimli bir inşa yazarına düzeltilmesi (Mebâni'l-İnşâ) gerektiği belirtilmiştir.

Münşeatlarda konuyla ilgili ifade edilenler, Hayes ve Flower modelindeki ön bilgiler ve zihinsel süreçler maddesi ile yazı üretim süreçleri maddelerini hatırlatmaktadır. Flower ve Hayes'e (1981: 369) göre yazma etkinliğinin üç ana unsuru vardır. Bunlar (yazma) etkinlik çevresi, yazarın uzun süreli belleği ve yazma süreçleridir. Yazma etkinlik çevresi (yazma görevi-işi), düşüncelerin ifade edilme şeklinden metin oluşturmaya kadar olan ve yazarın dışında kalan her şeyi içerir. Yazarın uzun süreli belleği, sadece konuyla ilgili değil hedef kitle ve yazma taslaklarıyla ilgili yazarın hafızasında depoladığı bilgilerdir (ön bilgiler ve zihinsel süreçler). Yazma süreçleri (yazı üretim süreçleri) ise tasarlama, yazıya aktarma ve gözden geçirmedir. Münşeatlarda ise yazarın; anlatmak istediği konuyu, anlamla bütünleştirerek yani en iyi ifade edecek biçimde zihninde toparlaması, bu sırada konunun farklı bölümlerinin de birbiriyle uyum içinde olması, bunun için de gerekli bilgilerin daha önceden kazanılmış olması gerektiği bildirilmektedir. İki dönem bilgileri arasındaki uyuma bakılarak yazma modelleriyle ilgili ilk sinyallerin eski tarihlere dayandığı söylenebilir.

11. Alt Probleme (Yazılı Anlatımın Değerlendirilmesine) İlişkin Bulgular

Yazılı anlatımın değerlendirilmesi ile ilgili bulgular; değerlendirmenin önemi, öz değerlendirme, uzman değerlendirmesi ile biçim ve içerik değerlendirmesine yönelik olup Tablo 17'de sunulmuştur:

Tablo 17.*Münşeatlarda Yazılı Anlatımın Değerlendirilmesi*

Tema	Eser-yy	F	%
Değerlendirmenin Önemi	Münşeât-ı Azîziye, 19.	1	12,5
Öz Değerlendirme	Teressül, Gülşen-i İnşâ, 15. İnşâ-yı Edebî ve Fennî, Fenn-i İnşâ, 19.	4	50
Uzman Değerlendirmesi	Münşeât-ı Azîziye, 19.	1	12,5
Biçim ve İçerik Olarak Değerlendirme	Münşeât-ı Azîziye, İnşâ-yı Edebî ve Fennî, 19.	2	25
Toplam		8	100

Tablo 17'ye göre, incelenen münşeatlarda yazılı anlatımın değerlendirilmesiyle ilgili olarak çoğunlukla (%50) öz değerlendirmeye; ikinci sırada (%25) biçim ve içerik değerlendirmesine; üçüncü sırada ise (%12,5) uzman değerlendirmesi ve değerlendirmenin önemine ait bulgu elde edilmiştir.

Yazılı anlatımda öz değerlendirmeye ilişkin en çok vurgulanan husus, metnin bitirildikten sonra gözden geçirilmesi, yanlışların düzeltilip eksiklerin tamamlanması (Teressül, Gülşen-i İnşâ, İnşâ-yı Edebî ve Fennî, Fenn-i İnşâ) olarak belirlenmiştir. Yine değerlendirmeyle ilgili olarak üzerinde önemle durulan bir nokta da "taslak tamamen bitirilmeden her satır başında düzeltme yapmanın, zihinde bütün olarak tasarlanmış konunun bozulmasına sebep olacağı gerekçesiyle sözün, akla geldiği şekliyle ifade edilmesi, sonra varsa kusurların düzeltilmesi gerektiğidir (Fenn-i İnşâ).

12. Alt Probleme (Günümüz Yazma Eğitiminde Kullanılmayıp Münşeatlarda Bulunan Yazma Eğitimi Unsurlarına) İlişkin Bulgular

Günümüz yazma eğitiminde bulunmayıp münşeatlarda tespit edilen unsurlarla ilgili bulgular Tablo 18'de sunulmuştur:

Tablo 18.*Münşeatlara Özgü Unsurlar*

Tema	Eser-yy	f	%
İçerik Özellikleri	Teressül, 15. Hulâsa-i İnşâ, 17. İzmir 807, Y.B. 2070, 2986, 622, 5006 Mebâni'l-İnşâ, 19.	8	61,53
Şekil Özellikleri	Teressül,	3	23,07

	Gülşen-i İnşâ, 15.		
	Hulâsa-i İnşâ, 17.		
Yabancı Dil (Arapça-Farsça) Gramer Kurallarının Etkisi	Menâhicü'l-İnşâ, 15. Mebâni'l-İnşâ, 19.	2	15,38
Toplam		13	100

Tablo 18'e göre, münşeatlara özgü olarak en fazla tespit edilen unsur, içerik özellikleridir (%61,53). İkinci sırada şekil özellikleri (%23,07), üçüncü sırada ise yabancı dil gramer kurallarının etkisidir (%15,38).

İçerik özellikleriyle ilgili olarak üzerinde durulan hususlar; yüksek rütbeli hanımlara yazılacak mektuplarda uzun uzun hitaplar ve niteleme (tarif) cümleleri, sevgi ve ilgi sözleri yazmamak gerektiği (Teressül); yerine hızlıca ulaştıracağı düşüncesiyle mektubun üzerine Şeyh Ma'rûf-ı Kerhî adının yazılması (Hulâsa-i İnşâ, 17. İzmir 807, Y.B. 2070, 2986, 622, 5006), ahengi sağlamak için; metnin ikinci bölümüne ait (bağlaçlarla ayrılmış her bir bölüm kastedilmektedir) kelimelerin, birincinin vezni ile aynı olması, kelimelerin bazılarının veya hepsinin aynı türden (örneğin mahreç yerleri aynı olan) seçilmesi (Mebâni'l-İnşâ) gerektiği şeklinde tespit edilmiştir. Şekil Özellikleri: Mektup bitirildikten sonra sağ veya sol alt köşesinden bir parça koparılması (Teressül, Gülşen-i İnşâ, Hulâsa-i İnşâ), mektup tamamlandığında üzerine toprak saçılması (Hulâsa-i İnşâ) şeklindedir. Yabancı dil (Arapça-Farsça) gramer kurallarının etkisi ise özetle Arapçanın yazarlar tarafından çok iyi öğrenilmesi gerektiği şeklindedir (Mebâni'l-İnşâ).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

14-20. yüzyıllar arasında, didaktik tarzda yazılmış münşeat türü eserlerdeki yazma eğitimi ile ilgili bilgilerin tespit edilmesi amacıyla hazırlanan çalışmada, bu eserlerde yansıtılan yazma eğitiminin bütüncül bir çerçevesi çizilerek bir anlamda, bu dönem aralığındaki kuramsal çerçevesi belirlenmeye çalışılmıştır. İncelenen eserlerde yer alan yazma kuralları, günümüz yazma eğitiminde karşılık buldukları başlıklar altında sınıflandırılmış, elde edilen bilgilerin günümüz yazma eğitimi ile büyük ölçüde benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Genelde ana dili eğitimi, özelde yazma eğitimi münşeatlarda da vurgulandığı gibi diğer bilim dallarındaki gelişimin de temelini teşkil etmektedir. Kendini yazılı ve sözlü anlamda ifade etme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisi gelişmiş, olayları analiz ve sentez etmede başarılı bireyler yetiştirmeyi hedefleyen yazma eğitiminin temel gayesi de zaten Türkçeyi doğru, kurallarına ve özüne uygun bir şekilde öğretmektir. Böylelikle kendini ifade etmede özgüven kazanan birey, bilgiye ulaşma kadar onu doğru yerde ve doğru şekilde kullanma becerisini de kazanmış olacağından bilim, teknoloji, sanat vb. pek çok alanda ilerleme beraberinde gelecektir. Bu sonuç Temur'un (2001) ulaştığı "ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile matematik, fen bilgisi ve sosyal bilgiler ders başarısı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunduğu" sonucu ile uyum arz etmektedir.

Elde edilen bulgular dağınık olarak yer aldığından 14-20.yy aralığındaki yazma eğitiminin kuramsal çerçevesini bütün olarak çizmek zor olsa da Tanzimat sonrası yazılan inşâ kitaplarının daha kapsamlı olduğu ve yine incelenen münşeatların yazma eğitimiyle ilgili genel olarak bir fikir verdiği söylenebilir.

Yazma eğitiminin yazışma türleri üzerinden yürütüldüğü münşeatlarda bu türler, başlangıçta üst mertebeden (a'lâ) alt mertebeye (edna) veya tersi şekilde ve akrana (mertebeye farklılığı olmayanlar) gönderilen yazılar şeklinde sınıflandırılırken daha sonra bunların çeşitlendiği görülmüştür. 19. yüzyılda okullarda ders kitabı olarak okutulanlarda yazma eğitiminin; mektup, taziye, tebrik, teşekkür, davet, mazeret vb. özel yazışma; senet, mukavele, fatura vb. pek çok ticari yazışma ve resmî yazışmaların öğretilmesi esasına dayandığı tespit edilmiştir. Bu sonuç Eliaçık'ın (2022) Numûne-i İnşâ adlı eseri yazma eğitimi açısından incelediği çalışmasında ulaştığı "eserin yazma becerisi kazandırmada tür odaklı yazma yaklaşımını benimsediği" sonucuyla benzerlik göstermektedir. Yine Cemiloğlu (2009) da sanatlı dille oluşturulan edebî eserlerin, dilin yapısını ve yazılı metin kompozisyonunu kurmada gösterdikleri üst düzey başarıdan dolayı tercih edildiklerini dile getirerek yazılı anlatım türlerinin önemini vurgulamış, insanların hayatları boyunca günlük sıradan işlerinde daha çok işlevsel dili kullanmak zorunda olacaklarından, bir ayağında sanatsal metinlerin bulunduğu yazılı anlatım eğitiminin diğer ayağında da işlevsel metinlerin bulunması gerektiğini ifade etmiştir. Bu noktada, yazma becerisinin gelişiminde farklı türlerden yararlanan günümüz ana dili eğitimi için son derece önemli olan bu hususun münşeatlardaki yansıması dikkat çekicidir. Yazı türü seçeneği arttıkça seçme şansı da artacak olan birey, istediği bir türde; duygu, düşünce ve dileklerini yazarak zamanla diğer türlerde yazma becerisini de geliştirecektir. Benzer şekilde yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilere planlamanın önemini kavratmanın gerekliliğini vurgulayan Tepeli ve Ertane Baydar (2013) planlamanın ilk basamağı olarak da duygu ve düşüncelerin kaleme alınacağı anlatım türünün belirlenmesine işaret ederler. Bunun alışkanlık edinilmesiyle amaca uygun yazılar yazılacağını, daha da önemlisi yazılı anlatım çalışmalarının sıkıcı ve sıradan olmasının önüne geçileceğini, bu şekilde öğrencilerin daha çok düşünüp daha fazla hayal kurabileceklerini, düşünce dünyalarının gelişeceğini belirtirler.

İncelenen münşeatlarda sadece kuru, teorik bilgilere değil pratiğe de önem verildiği, bu bilgilerin bir anlamda uygulaması niteliğindeki temsili veya gerçek mektup örneklerinin bulunmasından anlaşılmaktadır. Yani münşeatların yazma öğretimi yaklaşımının görerek, bol bol uygulayarak beceri kazandırma olduğu söylenebilir (öğrenci merkezli yaklaşım). Keza bu sonuç, Atlas'ın (2021) "Amelî ve Nazarî Talim-i Kitabet yahut Mükemmel İnşâ" adlı eseri yazma eğitimi açısından incelediği çalışmasında ulaştığı "eserin öğrenciye görelilik, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, açıklık, hayatîlik gibi öğretim ilkeleri çerçevesinde oluşturulduğu" sonucu ile de paralellik göstermektedir.

Yine eski eserlerde yazma eğitiminin bütün yönlerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu da kusursuz yazmayı ilgilendiren hiç bir konunun atlanmadığını, en ince detayların bile inşâ kitaplarında ele alındığını göstermektedir. Yine üslup konusuna geniş yer verilmesi, inşâ kaidelerine göre yazılmış bir metnin düzgün, sanatlı, kusursuz olmasının yanında alelaide, çalakalet yazılmasına değil saygın bir üslupta olmasına da vurgu yapıldığını ve münşeatlarda yazma eğitiminin belagat dairesinde yürütüldüğünü göstermektedir. Günümüzde gelinen noktada ise Türkçe öğretiminde verilen yazma eğitiminin bu bakımdan yetersiz olduğu; öğrencilerin, genel olarak zaten zayıf olan yazma becerilerinin üslup yönünden de geliştirilmeye muhtaç olduğu görülmektedir. Bu sonuç; Ökten'in (2013) ulaştığı, "yazmanın programlaştırılıp kompozisyonun belli bir disiplin haline getirilmesine rağmen yapısalci yaklaşımın etkisinin, üsluba verilen önemi giderek azalttığı, dolayısıyla yazma derslerinin dil ve edebiyat zevkinden uzaklaştığı" sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Bunun yanı sıra münşeatlarda, yazma eğitimi ile bireye verilmek istenen, sadece kuru bir yazılı anlatım bilgisi değil, aynı zamanda manevî bir eğitim, yani ahlâk eğitimidir. Bu da yazma eğitiminin ruhunu teşkil etmektedir. Nitekim Ahmed-i Dâî, yazma kurallarını öğretmek için kaleme aldığını belirttiği Teressül adlı eserinde bu kuralları “edeb” başlığı altında vererek aslında hedef kitlesini manevi yönden eğitmeyi, onun ruhunu şekillendirmeyi amaçlamıştır. Bu sonuç; Karahan’ın (2010) ulaştığı, “Türkçe öğretiminin, kültürel değerlerin yeni kuşaklara aktarımını sağlayarak gerçekleştirilebileceği” sonucuyla uyumludur.

Yine münşeatlarda yazma eğitiminin; tebrik kartı, tezkere, mektup vb. yazışma türleri üzerinden yürütülmesi ile bir anlamda bireyin/öğrencinin sosyal iletişim becerilerini geliştirmenin hedeflendiği söylenebilir. Günümüz yapılandırmacı yaklaşımın hedeflerinden biri olan, öğrencilerin sosyal iletişim becerilerini geliştirme amacı; münşeatlarda, yazışma türleri üzerinden gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Metinselliğin bilgilendiricilik dışında bütün ölçütlerinin dağınık da olsa münşeatlarda yer alması, modern yazma eğitiminin temel ilkelerine benzer ilkelere, yazma yöntem ve tekniklerine, modellerine benzer teknik ve yaklaşımlara ve araştırma problemleri kapsamında elde edilen diğer bilgilere yer verilmesi, incelenmemiş olan eserlerde gerek yazma eğitimi gerekse diğer beceri alanlarına dair daha pek çok işlevsel bilginin bulunduğu işaret etmektedir. Ayrıca yazıldıkları dönem ve şartlar dikkate alındığında, adı konmasa da orijinal gözüken pek çok bilginin yer alması, son dönemlerde bahsedilen bazı kavramların kaynağının aslında münşeatlara kadar indiğini göstermektedir (tutarlılık, bağdaşıklık, yazma modelleri benzeri bulgular gibi). Bu da kusursuz bir yazılı anlatımın yollarını uygulamalı olarak öğretmeyi şiar edinmiş olan münşeatların, modern yazma eğitiminin temellerini inşa ederek ona kaynak teşkil ettiğini ve bu bilgilerin çoğunun güncellenip bugün de kullanılabileceğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç Alparslan’ın (2022) çalışmasında ulaştığı "Osmanlı Dönemi'nde yazma ve kompozisyon ders kitabı olarak okutulan Amelî Kitâbet-Usûl-i Tahrir ders kitabı serisinin günümüz yazma eğitimine kaynaklık ettiği" sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Elde edilen bulgulardan hareketle, yazışma kurallarıyla ilgili bilgi vermek amacıyla yazılan bu eserlerin, genel olarak yazma eğitimi kapsamına alınabilecek ilkeleri içerdiği sonucuna varılmıştır. Yazma eğitiminin kurallarla kayıt altına alındığı ve daha çok ürün odaklı yaklaşımın benimsendiği münşeat türü örneklerden günümüze değin bu alanda önemli değişimler olmuş, türlü yaklaşım ve modeller benimsenmiş ve uygulanmıştır. Son zamanlarda revaç bulan ve yürürlükte olan süreç temelli yaklaşımın ipuçlarının, yüzyıllar öncesinde ortaya konulmuş bu eserlerde görülmesi, hemen hemen bütün ilkelerinin güncel prensiplerle uyumlu olması yönüyle bu kitapların, günümüzde gelinen noktadaki yazma eğitiminin sinyallerini veren materyaller olduğu söylenebilir.

Öneriler

a. Bu tarz çalışmalar aracılığıyla, yazma eğitimi ile ilgili yazılacak kitaplarda, her konu başlığının mümkün olduğu kadar tarihine yer verilebilir, böylelikle dil öğretimi çalışmalarının izlediği süreç gözler önüne serilebilir.

b. Türkçe eğitim programları hazırlanırken de aynı bakış açısından hareketle, bu eserler aracılığıyla varılan sonuçlar göz önünde bulundurulabilir. Yazma ve diğer beceri alanlarına dair hedef ve kazanımların belirlenmesinde, son dönemlerde ders kitabı olarak okutulmuş eserlerden yararlanılabilir.

c. Yazma eğitimi etkinliklerinde yazının türüne, amacına, konusuna, iletmek istediği mesaja göre bu üslup özellikleri (icaz, itnab, müsavat vs.) kullanılabilir. Örneğin duruma uygun atasözü veya deyim kullanma (icaz, sözü özlü söyleme), bir atasözünü veya deyimi açıklama (itnab) şeklinde bu üslup özelliklerinden yararlanılabilir.

d. Yazma becerisini geliştirmede, basitten karmaşığa doğru olma ilkesi çerçevesinde, bireylere teşekkür, taziye, özür, tebrik vb. yazıları türlerinde yazma çalışmaları yaptırılabilir.

e. Türkçe öğretiminde/yazma eğitiminde faydalanılmak üzere, özellikle ders kitabı olarak okutulan inşâ ve münşeat kitapları, günümüz Türkçesine aktarılmalı ve daha detaylı bir şekilde incelenmelidir.

f. Yazma eğitimi ilgilendirse de münşeatlar konuşma, okuma gibi diğer beceri alanlarıyla ilgili olarak da incelenebilir.

g. Münşeatlarla ilgili olarak hazırlanan bu çalışmanın benzeri tahrir ve kitabet kitapları üzerinde de yapılabilir.

h. Yine münşeatlarla ilgili olarak hazırlanan bu çalışmanın benzeri, kıraat kitapları için de hazırlanabilir. Kıraat kitapları okuma eğitimi açısından incelenebilir.

i. Keza daha ileri düzeyde bilimsel çalışmalara dayanak teşkil edeceği düşüncesinden hareketle eski eser incelemelerinin önem arz ettiği söylenebilir. Bu manada sadece ana dili/yazma eğitimi kapsamında yapılan bu tarz çalışmalar farklı bilim alanlarında da yapılmalıdır.

j. Münşeatlarda sadece yazma eğitimi ile ilgili akademik bilgi verilmemiş, bununla birlikte kültür ve değer aktarımı da gerçekleştirilmiştir. Bu bakımdan bugünkü yazma eğitimi kaynakları, kültür ve değer aktarımı yönüyle incelenip münşeatlarla karşılaştırılabilir.

k. Yine münşeatlar da değer eğitimi açısından incelenebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için etik kurul izni gerekmemektedir.

Kaynakça/References

- Açık, F. (2010). Türkçe Öğretmeni Yetiştirme Programında Mevcut Alan Derslerinin Kültürel Boyutu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 15-26.
- Ahmed Râmî (1308). *İnşâ-yı Edebî ve Fennî*. İstanbul: İstapan Matbaası.
- Ahmed Râsim (1901). *İlâveli Hazîne-i Mekâtib Yâhud Mükemmel Münşeât*. İstanbul: Feridiyye Matbaası.
- Alan, Y. (1994). *Lisan ve İnsan*. İstanbul: T.Ö.V. Yayınları.
- Alparslan, S. (2022). *Osmanlı ilköğretim okullarındaki kitâbet ve tahrir kitaplarının yazma eğitimi açısından incelenmesi (Amelî Kitâbet-Usûl-i Tahrir örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 209-220.
- Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Bazı Yönlerden Değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-327.
- Atlas, F. G. (2021). *Faik Reşad'ın Talim-i Kitâbet adlı ders kitabının yazma eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baltacı, A. (2017). Nitel Veri Analizinde Miles-Huberman Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2017). *Sosyal Bilimlerde Bilgisayar Destekli Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bilgegil, M. K. (2015). *Edebiyat Bilgi ve Teorileri*. Erzurum: Salkımsöğüt Yayınevi.
- Cemiloğlu, M. (2009). Dil Bilimi Açısından Türkçe Yazılı Anlatım ve Anlatım Teknikleri Öğretimi. İstanbul: Alfa Aktüel Yayınları.
- Coşkun, E. (2013a). Yazma eğitiminde aşamalı gelişim. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* içinde ss. 49-87. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Coşkun, E. (2013b). Türkçe öğretiminde metin bilgisi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde ss. 231-283. Pegem Akademi Yayınları.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (21), 285-307.
- De Beaugrande, R. A. & Dressler, W. A. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. Longman Group Company.
- Devellioğlu, F. (1996). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lugat*. Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.
- Dilçin, C. (2005). *Örneklerle Türk Şiir Bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Dilidüzgün, Ş. (2019). Dilbilim ve Metin Bilgisi ile İlgili Temel Kavramlar. H. Karatay (Ed.), *Dil Eğitiminin Temel Kavramları* içinde ss. 151-185. Ankara: Asos Yayınları.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eliaçık, N. (2022). *Ahmed Âsım'ın "Numûne-i İnşâ" adlı eserinde yazma becerisinin öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Fidan, T. ve Öztürk, İ. (2015). Perspectives and Expectations of Union Member and Nonunion Member Teachers on Teacher Unions. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 191-220.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Göçer, A. (2010a). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Süreç Yaklaşımı ve Metinsellik Ölçütleri Ekseninde Değerlendirilmesi (Niğde üniversitesi örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 271-290.
- Göçer, A. (2010b, Ocak). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 178-195.
- Göçer, A. (2019). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gökay, O. Ş. (2008, Temmuz). Tanzimat Dönemine Değın Mektup. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi Mektup Özel Sayısı*, 30(274), 17-87.
- Gültekin, H. (2007). *Türk edebiyatında inşâ-tarihî gelişim-kuram-sözlük ve metin*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Günay, V. D. (2013). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2016). *Anlatma Teknikleri 2 Uygulamalı Yazma Eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Haksever, H. İ. (1995). *Eski Türk edebiyatında münşeâtlar ve Nergisî'nin Münşeâtı*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Haksever, H. İ. (2011). Ahmed-i Dâ'î'nin Teressül'ü. *Turkish Studies*, 6(1), 1265-1273.
- İlm-i İnşâ* (tarih yok). Sül. Küt. Y. B. No: 5006.
- İlm-i İnşâ* (tarih yok). Sül. Küt. Y. B. No: 2986.
- İlm-i İnşâ* (tarih yok). Sül. Küt. Y. B. No: 622.
- İnşâ Risâlesi* (tarih yok). Sül. Küt. Y. B. No: 4009.
- İnşâ-i Mergûb* (tarih yok). Sül. Küt. Y. B. No: 503.
- İnşâ-i Mergûb* (tarih yok). Sül. Küt. İzmir No: 807.
- İnşâ'ül-Mergûb* (tarih yok). Sül. Küt. Y. B. No: 2070.
- İşeri, K. (2011). Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Metinsellik Özellikleri. H. Ülper (Ed.), *Türkçe Ders Kitabı Çözümlenmeleri* içinde ss. 91-113. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karaağaç, G. (2013). *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karahan, L. (2010). *Türkçe öğretiminde eski Türk edebiyatı eserlerinden faydalanma yolları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Kitap.
- Karatay, H. (2010). Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeyi ile Tutarlı Metin Yazma Arasındaki İlişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 373-385.
- Kavâ'id-i İnşâ ve Münşeât* (tarih yok). Sül. Küt. Halet Efendi No: 815.
- Kırca, E. (2016, Aralık). Münşeât MecmuâlarınınTarihî Gelişimi ve Râmî Mehmed Paşa'nın "Hulâsa-i İnşâ" İsimli Eseri. *Tarih ve Gelecek Dergisi*, 2(3), 84-100.

- Kıymaz, M. S. (2019). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı -2- Öğrenme Alanları, Kazanımlar, Diğer Derslerle İlişkisi. A. Akçay ve M. N. Kardaş (Ed.), *Türkçe Dersi Öğretim Programları* içinde ss. 167-182. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- MEB. (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2019). *Nitel Veri Analizi (3. Baskı)*. (Ed.: Sadegül Akbaba Altun, Ali Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Nuri Efendi (1886). *Münşeât-ı Azîziye*. İstanbul: Cemal Efendi Matbaası.
- O'Leary, Z. (2004). *The Essential Guide To Doing Research*. London: SAGE Publications Inc.
- Oral, G. (2003). *Yine Yazı Yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi.
- Osmanzâde Tâib (tarih yok). *Münşeât-ı Osman-zâde Taib*. Sül. Küt. Serez No: 2771.
- Ökten, C. (2013). Yazma Dersinin Serüveni: İnşâdan Kompozisyona. *Türkiyat Mecmuası*, (23), 91-108.
- Özdemir, B. (2014). *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özden, M. Y. ve Durdu, L. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Pala, İ. (1995). *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü*. Ankara: Akçağ.
- R. Fâik (1312). *Fenn-i İnşâ*. İstanbul: Karabet Matbaası.
- Süleyman Bey (1288). *Mebâni'l-İnşâ (Cild-i Evvel)*. İstanbul: Mekteb-i Fünûn-ı Harbiyye-i Hazret-i Şâhâne.
- Şanal, M. (2017). Eğitimin Tarihi Temelleri. M. Onur ve M. Şanal (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde ss. 117-151. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Şeyh Mahmud bin Edhem (1491). *Gülşen-i İnşâ*. Sül. Küt. Kadı-zâde Mehmed Efendi No: 421.
- Şimşek, H. (2009). Eğitim Tarihi Araştırmalarında Yöntem Sorunu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 33-51.
- Temizkan, M. (2003). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Dil Gelişimi Bakımından İncelenmesi. *TÜBAR*, 13, 219-232.
- Tepeli, Y. ve Ertane Baydar, A. S. (2013). Yazılı Anlatım Becerisi Kazandırma Çalışmalarında Anlatım Türlerinin Önemi. Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED), 50, 319-326
- Unan, F. (2014). *Yahyâ bin Mehmed el-Kâtib Menâhicü'l-İnşâ*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, S. (2008). *Üniversiteler İçin Türkçe-1 Yazılı Anlatım*. Ankara: Gazi Kitabevi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yörük, Y. (1999). *Güzel Konuşma/Yazma*. İstanbul: Serhat Yayınları.
- Yüzbaşıoğlu, M. (1984). *Örneklerle Yazılı ve Sözlü Anlatım Bilgileri*. İstanbul: Serhat Kitap Yayın Dağıtım.

İletişim/Correspondence

Dr. Emine ÖZLEK,
emineozlek44@gmail.com

Prof. Dr. Hasan KAVRUK,
hasan.kavruk@ inonu.edu.tr

The Effect of Animation-Supported Sound Teaching on Academic Success of 6th Grade Students

Mehmet KÜÇÜK, İnönü University, ORCID ID: 0000-0002-0462-9290

İbrahim ÜNAL, İnönü University, ORCID ID: 0000-0001-8497-4459

Merve TAŞCAN, Süleyman Demirel University, ORCID ID: 0000-0001-8244-2934

Abstract

In this study, it was aimed to examine the effect of animation-based teaching for the unit "Sound and Its Features" on the academic achievement of the 6th grade students. A quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used in the quantitative dimension of the research, in which mixed method, quantitative and qualitative approaches were used together, was used. In the qualitative part of the study, interviews were conducted with the students from the experimental and control groups after the post-test. The population of the research consists of the 6th grade students training in middle schools in Malatya, and the sample of the research study selected by the convenient sampling method consisted of 75 6th grade students in total. Two separate classes, where 75 students trained, were randomly assigned to form the experimental (N=38) group and the control (N=37) group. Four animations were prepared by the researcher to be applied in the experimental process. While the experimental group was taught with the animations developed during the implementation, the control group was taught as the current science curriculum. How the students' achievement in the "Sound and Its Features" unit changed before and after the implementation was measured with the "Sound and Its Features Achievement Test". The Cronbach α reliability coefficient of the achievement test was calculated as 0.745. ANCOVA was used to compare the groups as a result of the implementation process. Content analysis was used in the analysis of the interviews with the students. According to the results, a statistically significant difference was found between the achievement means of the experimental group. As a result of the research, it was determined that the animation-based teaching increased the achievement of the students in the experimental group regarding the "Sound and Its Features" unit.

Keywords: academic achievement, animation, sound and features



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 3, 2022
pp. 1404-1428
DOI
10.17679/inuefd.1194670

Article Type
Research Article

Received
25.10.2022

Accepted
19.12.2022

Suggested Citation

Küçük, M., Ünal, İ. & Taşcan, M. (2022). The effect of animation-supported sound teaching on academic success of 6th grade students. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(3), 1404-1428. DOI: 10.17679/inuefd.1194670
This article was produced from the master's thesis of the 1st author, which was accepted by the Institute of Educational Sciences, İnönü University.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Animations are one of the most used teaching technologies in science teaching. It is seen that animations increase students' conceptual learning, provide suitable learning environments for invisible phenomena, and create a safe learning environment for experiments that may be dangerous (Namdar, 2019). It has been stated that the teaching carried out using animations attracts the attention of the students more and this interest increases the success of the students in the course (Karaçöp et al., 2009). For this reason, the researchers made instructional designs by using computers as a tool to find answers to the problems in science education and adding animations to the process. An abstract subject field where problems continue to exist in science teaching is the Sound and Features. Maurines (1993) stated that students have misconceptions about the relationship between sound speed and amplitude and the propagation of sound in space.

Purpose

As a result of the literature review, the continuing difficulty in understanding abstract concepts, such as sound and sound propagation reveals the problem of this research. For this reason, in this study, it is aimed to examine the effect of teaching with animations developed for the unit "Sound and Its Features" on the academic achievement of 6th grade students.

Method

Mixed research method, in which qualitative and quantitative approaches are used together, was used in the research. In order to test the hypothesis of the research, a quasi-experimental design with pre-test post-test control group, which is one of the quantitative research methods, was used. In order to analyze the data obtained from the research in more depth, semi-structured interviews were conducted with a total of 12 students. In the research, a total of 75 students attending the 6th grade and selected by convenient sampling method were studied. Multiple choice "Sound and Characteristics Achievement Test" developed by the researcher and "Voice and Characteristics Student Interview Form for 6th Grade" was used. Four animations related to the unit were prepared, which would facilitate the learning of the concepts specified in the unit outcomes of the experimental group students and accelerate their learning. During the implementation process, animations were prepared for the students in the experimental group and 22 lesson hours were taught in the control group as prescribed by the curriculum. After the implementation, the achievement test was applied to both groups as a post-test. Obtained data were analyzed by factor analysis of covariance (ANCOVA). Based on the students' answers to the achievement test, a semi-structured interview form consisting of open-ended questions was applied. The data obtained from the interview form created for the students after the experimental implementation was analysed with content analysis.

Findings

When the pre-test mean scores of the experimental and control groups were examined, it was seen that the achievement test mean score of the experimental group students was $\bar{X}=45.16$ and the control group students was $\bar{X}=34.15$. The students in the experimental group and the students in the control group, were examined in the post-test achievement scores. Accordingly, the achievement test mean score of the experimental group students was found to

be $\bar{X}=60.29$, and the achievement test mean score of the control group students was found to be $\bar{X}=39.94$. While there was an increase of 5.79 points between the pre-test and post-test results of the control group, it was observed that there was an increase of 15.16 points in the experimental group. This score difference was found to be statistically significant after the ANCOVA test. Interviews were conducted with the students from the experimental and control groups in order to examine the answers they received from the achievement test in depth. These interviews, which were carried out with a total of 12 students, were carried out in the post-test application with students with different achievement levels in both the experimental and control groups, and questions were asked in parallel with the achievement test. According to the findings obtained from the analysis of the interviews with the students, four themes emerged: Sound Propagation, Sound Heard Differently in Different Environments, Speed of Sound, Interaction of Sound with Matter.

Discussion & Conclusion

As a result of the research, when the pre-test achievement mean scores were controlled, it was seen that there was a significant difference between the experimental and control groups in favor of the experimental group, and the effect value of this statistical difference was high. From these data, it can be said that the animation supported teaching in the experimental group increased the success of the students in sound more than the control group. In studies investigating the effect of animation-assisted teaching, it has been determined that animation-assisted teaching is more effective than traditional methods in eliminating students' academic success and misconceptions (Daşdemir, 2013; Diyarbekir, 2020; Emrahoğlu & Bülbül, 2010; Karaçöp, et al., 2009; Mat İskender, 2007; Sezgin & Köymen, 2002; Şimşek, 2017; Tezcan & Yılmaz, 2003; Uzuner & Çakır, 2019) It is seen that the findings obtained from the data of the research and the previous studies support each other.

It was seen that the data obtained from the interviews were also compatible with the results obtained from the achievement test. It was observed that while all of the students in the experimental group used correct expressions, two students from the control group, who were interviewed, stated that the sound spread in the space. This may be due to the fact that the students in the control group could not visualize the propagation of the sound in their minds. Regarding hearing the sound coming from the same source differently in different environments, it was revealed that a student from the control group answered the related question incorrectly despite using correct expressions in the interviews. When this situation was questioned, it was revealed that the student did not understand the question about this subject in the achievement test, and it was seen that she expressed herself/himself better in the interview. Regarding the speed of the sound, it was observed that a student in the control group could not explain the reason why the sound was heard later as he moved away from the sound source, could not answer the relevant question in the achievement test and did not understand the subject. It was observed that two students in the experimental group did not want to answer in the interview although they answered the related question correctly in the post-test. When the reason for this was questioned, it was revealed that these two students did not have enough knowledge about speed, so they did not want to explain. From all these results, it has emerged that it is more beneficial to make or show the sound subject in computer environment with animation.

Animasyon Destekli Ses Konusu Öğretiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi

Mehmet KÜÇÜK, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-0462-9290

İbrahim ÜNAL, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-8497-4459

Merve TAŞCAN, Süleyman Demirel Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-8244-2934

Öz

Bu araştırmada "Ses ve Özellikleri" ünitesine yönelik olarak geliştirilen animasyonlar ile yapılan öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel ve nitel yaklaşımların bir arada kullanıldığı karma araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmanın nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen; nitel boyutunda ise son test uygulamasından sonra deney ve kontrol grubundan öğrenciler ile görüşme yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Malatya ilindeki ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler, örneklemini ise uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 75 ortaokul 6. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Uygulamanın yapıldığı okuldaki iki ayrı şubenin biri deney (N=38) diğeri ise kontrol (N=37) grubunu oluşturacak şekilde rastgele atanmıştır. Deneysel süreçte uygulanmak üzere 4 adet animasyon hazırlanmıştır. Uygulama sürecinde deney grubu geliştirilen animasyonlar ile öğrenim görürken, kontrol grubu ise mevcut öğretim programının öngördüğü şekilde öğrenim görmüştür. Öğrencilerin "Ses ve Özellikleri" ünitesi ile ilgili başarıları araştırmacı tarafından geliştirilen "Ses ve Özellikleri Başarı Testi" ile ölçülmüştür. Toplam 18 maddeden oluşan başarı testinin Cronbach α katsayısı 0.745 olarak hesaplanmıştır. Uygulama sonucunda deney ve kontrol gruplarının başarı testinden aldıkları puanların karşılaştırılması için tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Öğrenciler ile yapılan görüşmelerin analizinde ise içerik analizi kullanılmış ve istatistiksel olarak elde edilen veriler derinlemesine araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre geliştirilen animasyonlarla öğretim yapılan deney grubunun başarı ortalamaları ile kontrol grubunun başarı ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda animasyonlar ile yapılan öğretimin deney grubundaki öğrencilerin Ses ve Özellikleri ünitesi ile ilgili başarılarını artırdığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: akademik başarı, animasyon, Ses ve Özellikleri



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 3, 2022
ss. 1404-1428
DOI
10.17679/inuefd.1194670

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
25.10.2022

Kabul Tarihi
19.12.2022

Önerilen Atıf

Küçük, M., Ünal, İ. & Taşcan, M. (2022). Animasyon destekli ses konusu öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1404-1428. DOI: 10.17679/inuefd.1194670
Bu makale 1. yazarın İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

6. Sınıf “Ses ve Özellikleri” Ünitesine Yönelik Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Görüşleri

Bilimin ve teknolojinin hızla geliştiği çağımızda ülkeler, bilime ve fene meraklı bireyler yetiştirmek için, fen bilimleri eğitimine büyük önem vermektedirler. Tarih boyunca medeniyetler arasındaki rekabette üstünlüğü ele geçirenler, bilim ve fende öncü medeniyetler olmuştur. Bu nedenle eğitimin her kademesinde öğretim planlaması çağın gereksinimleri doğrultusunda düzenlenmektedir. Etkili bir öğretim planlaması için ise öğrenenlerin ve öğrenme ortamının özelliklerinin göz önünde bulundurulması ve tüm olanakların dikkate alınarak sürecin planlanması gerekmektedir. İçeriğinde kullanılacak araç ve gereçlerin çeşitliliği, günlük yaşamla iç içe olması ve öğrencileri sürekli aktif kılan bir alan olması dolayısıyla fen bilimleri, etkili öğretimin gerçekleştirilmesi için oldukça uygun bir alandır.

Fen bilimleri ile son yıllarda hızla gelişmekte olan teknoloji kavramı arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Teknolojinin gelişmesi fen alanında ve bilimde ilerleme hızını artırmış, bu ilerleme teknolojinin gelişimine katkı sağlamıştır. Özellikle soğuk savaş dönemi sonrasında başta uzay çalışmaları olmak üzere birçok alanda uluslararası teknolojik rekabet başlamış, astronomi, fizik, kimya ve biyoloji gibi temel bilimlerde yeni buluşlar ortaya konulmuştur. Bu durum beraberinde teknoloji ile iç içe büyüyen yeni neslin, teknolojinin sunduğu imkânlardan formal öğrenme ortamlarında da yararlanması gerekliliğini getirmiş ve eğitimciler tarafından Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ) gibi birçok yeni yaklaşım öne sürülmüştür.

BDÖ, öğrencilerin bilgisayarlar ile karşılıklı etkileşimi sonucu performanslarını tanıması ve eksiklerini görmesi, bu etkileşimden aldığı dönütler sonucunda kendi öğrenmesini gerçekleştirmesi; ses, resim, animasyon gibi materyaller kullanılarak öğretimde teknolojiden faydalanılan bir yöntem şeklinde tanımlanmıştır (Baki, 2002). Eğitim kurumlarındaki bilgisayarlar, önceki yıllarda sadece projeksiyon cihazı ile sunum yapmak ve video gösterimi gibi basit sayılabilecek amaçlarla kullanılırken, gelişen teknoloji ile artık interaktif web siteleri, uygulamalar, animasyonlar ve simülasyonlar gibi zengin içerikleri sunmak için kullanılmaktadır (Namdar, 2019).

Türk Dil Kurumu (TDK, 2005) sözlüğünde animasyon, resimleri hareketli hale getirme ve filme dönüştürme şeklinde tanımlanır. Animasyon kavramının Türkçe karşılığı canlandırma kelimesidir. Canlandırmalar, canlandırmaları oluşturan kişiler tarafından sunulan içeriğin kullanıcılar tarafından izlenmesi süreci olarak da tanımlanmaktadır. Canlandırmalar genellikle deneyimlenemeyen ve anlaşılması güç olan fen konularının görselleştirilmesi amacıyla kullanılmaktadır (Krajcik, 1991).

Fen eğitiminde kullanılan öğretim teknolojilerinin başında animasyonlar gelmektedir. Animasyonların öğrencilerin kavramsal öğrenmelerini artırdığı, gözle görülmeyecek olgular için uygun öğrenme ortamları sağladığı, ekonomik öğrenme ortamları sağladığı ve laboratuvar ortamında yapılamayacak aktiviteler için güvenli öğrenme ortamı oluşturduğu görülmektedir (Namdar, 2019). Animasyonlar kullanılarak gerçekleştirilen öğretimin, öğrencilerin ilgisini daha çok çektiği ve bu ilginin, öğrencinin dersteki başarısını artırdığı ifade edilmiştir (Karaçöp vd., 2009). Bu nedenle araştırmacılar fen eğitimindeki problemlere yanıt aramak için bilgisayarları araç olarak kullanıp animasyonları da sürecin içerisine katarak öğretim tasarımları yapmışlardır. Literatür incelendiğinde araştırmacıların farklı konu içeriklerinde animasyon kullanılarak yapılan öğretimin, farklı yaş gruplarındaki öğrenenlerin başarıları, ilgileri, kavram yanlışlıkları, tutumlarının artırılması, ve kalıcı öğrenmeler edinmede olumlu etkisi olduğunu (Aslan Efe, 2015;

Ayvacı vd., 2012; Bayram, 2012; Daşdemir, 2013; Daşdemir ve Doymuş, 2013; Diyarbekir, 2020; Eryiğit, 2018; Genç, 2013; Pekdağ, 2010; Pektaş vd., 2009; Şimşek, 2017; Uysal, 2020; Uzuner ve Çakır, 2019) rapor ettikleri görülmüştür. Buradan fen ile ilgili soyut olgular öğretilirken teknolojiden yararlanmanın önemi görülmüş, animasyonlar ile gözlenemeyen veya tasvir edilmesi zor kavramların öğretilbildiği görülmüştür.

Fen öğretiminde bilgi eksikliklerinin ve kavram yanlışlarının gözlenmeye devam ettiği soyut bir konu olan ses konusu da bulunmaktadır. Ravanis ve diğerleri (2021)'ne göre ses, bir ortamdaki moleküllerin salınmasıdır. Kaynak, komşu moleküllerini mekanik olarak uyarır, bu da sırayla yanlarındakileri vb. uyararak alıcının duyu organını uyaran bir dalgayla sonuçlanır. Farklı disiplinler, ses dalgalarının kavramsal özelliklerini ortaya koyar veya bu özellikleri çeşitli alanlarda kullanırlar. Fen eğitimi ise öğrenenler tarafından bu bilimsel modellere kavramsal bir yaklaşım olasılığı ile ilgilenir (Ravanis vd., 2021).

Linder ve Ericson (1989), araştırmalarında fizik öğretmen adaylarının çoğunun sesi somut terimler olarak gördükleri, sesin yayılması ile ilgili dalga hareketini anlamada problemler yaşadıkları, ses kavramlarını doğru anlamlandıramadıkları ve kavramları birbirine karıştırdıklarını ve Maurines (1993), öğrencilerin ses hızı ile genliği arasındaki ilişki ve sesin boşlukta yayılması gibi konularda kavram yanlışlarına sahip olduğunu belirtmiştir. Ses konularının öğretiminde literatürde bu tür eksikliklerin belirlenmesine ve giderilmesine yönelik farklı yaş gruplarıyla farklı yöntem ve teknikler kullanılarak yürütülen araştırmaların olduğu görülmüştür.

Literatürde ses konularının öğretiminde materyal kullanılmasına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerini inceleyen (Güllü ve Aytekin, 2020), farklı öğretim yöntem/teknikleri kullanmanın (yaratıcı drama, probleme dayalı öğrenme, materyal kullanımı, etkinlik, STEM aktiviteleri gibi) ses konuları ile ilgili başarıyı, kavramsal algılarını, tutumu, akademik başarıyı ve tutumu nasıl etkilediğini ve bilgi düzeyi, kavram yanlışlarını ve zihinsel modellerini araştıran (Atasoy vd., 2013; Aytekin, 2018; Barman vd., 1996; Çalık vd., 2011; Çırakoğlu ve Saracaloğlu, 2009; Dedetürk vd., 2021; Gümüş, 2019; Güner Yücel, 2015; Hrepic, 2004; Hrepic, 1998; Hrepic vd., 2002; Karamustafaoğlu vd., 2010; Küçüközer, 2009; Menchen ve Thompson, 2005; Menchen ve Thompson, 2004; Merino, 1998a, 1998b; Öztürk ve Atalay, 2012; Sözen ve Bolat, 2015; Taşkın Can, 2013; Yurd ve Olgun, 2008; Zeybek, 2007) çalışmaların olduğu görülmüştür. Literatür incelemesi sonucunda çalışmaların genellikle kavram yanlışları ve öğretim yöntemlerinin başarı düzeyine etkisi hakkında olduğu görülmektedir. Buradan genel olarak farklı öğretim yöntemlerinin ve konu ve kavramları somutlaştıran materyal kullanımının öğrencilerin anlamalarını artırdığı söylenebilir. Ayrıca Ibourk vd. (2022), teknoloji kullanımının, öğrencilerin ses gibi bilimsel kavramları öğrenmeleri için etkili bir yol olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında ses ve sesin yayılması gibi soyut kavramların anlaşılmasındaki zorluğun hala devam etmekte olması bu araştırmanın problem durumunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, "Ses ve Özellikleri" ünitesinin öğretiminde öğrenenlerin konuyu somutlaştırma ve ilgisini çekme noktasında başarılı olduğu araştırmacılar tarafından ifade edilen animasyon destekli öğretim kullanılmıştır. Bu doğrultuda bu araştırmanın ana problemi, "Ses ve Özellikleri" ünitesinin öğretimine yönelik geliştirilen animasyonların 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerine etkisi nedir? şeklinde belirlenmiş ve "Ses ve Özellikleri ünitesinin öğretimine yönelik geliştirilen animasyonların 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerine olumlu yönde etkisi vardır" denencesi sınanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Çalışmada nitel ve nicel yaklaşımların birlikte kullanıldığı karma araştırma deseni kullanılmıştır. Bu desende, nitel ve nicel yaklaşımların bir arada kullanılarak çalışmada araştırılmak istenen problemin detaylı ve farklı boyutlardan incelenmesi amacıyla yürütülen bir araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Buna uygun olarak deneysel uygulama öncesi ve sonrasında ön test ve son test uygulamasıyla nicel veriler elde edilmiş, deneysel uygulama sonrasında deney ve kontrol grubundan seçilen öğrenciler ile görüşmeler yapılarak nitel veriler elde edilmiştir. Araştırmanın hipotezini test etmek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar, araştırmayı etkileyebilecek dış değişkenler kontrol altına alındığında, bağımsız değişkenlerin etkisi sonucunda bağımlı değişken veya değişkenler üzerindeki sebep-sonuç ilişkisini ortaya koymayı hedefleyen araştırma desenleridir (Büyüköztürk, 2016). Araştırma, uygulamanın yapıldığı okuldaki 6.sınıfa devam eden ortaokul öğrencileri biri deney diğer ise kontrol grubunu oluşturacak şekilde yürütülmüştür. Deney ve kontrol grupları rastgele belirlenmiştir. Uygulama sürecinden sonra Deney grubundan 6 ve kontrol grubundan 6 öğrenci olmak üzere toplam 12 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Malatya’da öğrenim gören ortaokul öğrencileri, örneklemini ise uygun örnekleme yöntemiyle seçilen bir devlet ortaokulundaki 6. sınıfa devam eden toplam 75 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden bir şubeye devam eden 38 öğrenci deney, aynı okuldaki diğer bir şubeye devam eden 37 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney ve kontrol grupları rastgele atanmıştır. Araştırmaya dahil edilen öğrenciler 11-12 yaşlarında olup; deney grubundaki öğrencilerin 19’u kız, 19’u erkek ve kontrol grubundaki öğrencilerin ise 20’si kız, 17’si erkektir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak çoktan seçmeli “Ses ve Özellikleri Başarı Testi” ile “6. Sınıf Ses ve Özellikleri Öğrenci Görüşme Formu” kullanılmıştır. Ses ve Özellikleri Başarı Testi, toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Test geliştirilirken öncelikle Fen Bilimleri Öğretim Programı (2018) ve 6. Sınıflar Fen Bilimleri Ders Kitabı incelenmiştir. İncelemeler doğrultusunda kazanımların tümüne yönelik olarak toplam 20 madde yazılmıştır. Hazırlanan maddeler 1 fen bilgisi öğretmeni ve 4 fen eğitimcisi olmak üzere toplam 5 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar tarafından bildirilen görüşlere ilişkin veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Uzman görüş alma formundaki önerilerin analizi sonucunda test üzerinde; soru kökünde ve görsellerde belirtilen açık olmayan ifadeler ve öncüller ile şekillerin düzenlenmesi gibi birtakım değişiklikler yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilen 20 soruluk taslak başarı testi 6. sınıfta öğrenim gören toplam 230 öğrenciye pilot olarak uygulanmış ve madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır (Tablo 1).

Tablo 1.*20 Maddelik Başarı Testinin Ön Uygulamasından Elde Edilen Ayırt Edicilik İndeksleri*

Madde No	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde No	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
1	0.430	11	0.367
2	0.187*	12	0.353
3	0.165*	13	0.138*
4	0.323	14	0.502
5	0.286	15	0.509
6	0.535	16	0.049*
7	0.264	17	0.241
8	0.078*	18	0.375
9	0.423	19	0.345
10	0.198*	20	0.327

*Ayırt edicilik indeksi .20'nin altında olan maddeler

Tablo 1'deki verilere göre 2, 3, 8, 10, 13 ve 16. maddelerin ayırt edicilik indekslerinin 0.20'nin altında olduğu görülmektedir. Bu maddelerin doğrudan testten atılması yerine pilot uygulama verileri ile birlikte uzman görüşü alma yoluna gidilmiştir. Görüşlere göre çıkarılması testin kapsam geçerliliğini etkilemediği gerekçesi ile 2 ve 16. maddelerin testten çıkarılmasına, diğer ayırt ediciliği düşük olan maddelerin ise düzenlenerek asıl uygulamada kullanılacak olan testte kalmasına karar verilmiştir. Bu aşamadan sonra başarı testi madde numaraları yeniden verilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Yapılan işlemlerden sonra testin Cronbach α katsayısı 0,745 olarak hesaplanmıştır. Bu güvenilirlik değeri testin güvenilir olduğunu göstermektedir (Özdamar, 1999). Tablo 2'de nihai testin madde ayırt edicilik indeksleri verilmiştir.

Tablo 2.*18 Maddelik Nihai Başarı Testinin Ayırt Edicilik İndeksleri*

Madde No	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde No	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
1	0.438	11	0.350
3	0.149	12	0.344
4	0.323	13	0.149
5	0.266	14	0.520
6	0.551	15	0.516
7	0.277	17	0.239
8	0.098	18	0.352
9	0.417	19	0.361
10	0.186	20	0.363

Son testte öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar dikkate alınarak, tamamı açık uçlu olan 5 maddeden oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun oluşturulma sürecinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test verileri kullanılmıştır.

Veri Toplama ve Deneysel Uygulama Süreci

Uygulama öncesinde 39 fen bilimleri öğretmeni ile ses konularının öğretiminde sıklıkla karşılaştıkları problemlere yönelik görüşme yapılmıştır. Yapılan öğretmen görüşmelerinde "Ses

ve Özellikleri” ünitesinde öğrencilerin sesin yayılması gibi soyut kavramları somutlaştıramadıklarından dolayı öğrenme zorlukları çektiklerini ayrıca ders kitaplarında yer alan görsellerin ve anlatımların yetersiz olduğunu beyan etmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkarak öğrencilerin ünite kazanımlarında belirtilen kavramları öğrenmelerini kolaylaştıracak ve öğrenmeyi hızlandıracak ünite ile ilgili animasyon hazırlanmasına karar verilmiştir.

Animasyon geliştirme sürecinde ilk önce literatürdeki “Ses ve Özellikleri” ünitesi ile ilgili mevcut yerli ve yabancı animasyonlar taranmış ve hem uygulamada kullanılmak hem de literatüre kazandırılmak üzere ünite ile ilgili animasyonların geliştirilme sürecine başlanmıştır. Öncelikle 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı’nda yer alan 6. sınıf “Ses ve Özellikleri” ünitesi kazanımlarına yönelik içerik belirlenmiştir. Animasyon geliştirme yöntem ve teknikleri araştırılmış, uygulamada kullanılacak animasyon içeriğine en uygun yöntem belirlenmiştir. Geliştirilecek animasyonların senaryoları oluşturulmuştur. Senaryolara uygun görsel içerik ve karakter tasarımı yapılmıştır. Ses dalgalarının yayılmasının canlandırması için “FlipaClip” isimli mobil uygulama kullanılmıştır. Geliştirilen içerik “Animaker” isimli platformda senaryolara uyarlanmıştır. Bu platformda senaryolaştırılan animasyonlar için seslendirmeler yapılmış ve “CapCut” isimli video düzenleme uygulaması ile animasyonlara seslendirmeler montajlanmıştır. Bu süreçte bir fizik eğitimcisi ve bir bilişim uzmanından destek alınarak, animasyonlara son hali verilmesi ile uygulama yapılacak sınıfta tüm animasyonlar bir defa kontrol edilmiştir. Ünite kazanımlarına uygun olarak geliştirilen 4 adet animasyona ait görseller Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1.

Uygulamada Kullanılan Animasyonlara Ait Görseller



Uygulama öncesi hazırlanan başarı testi deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanmıştır. Uygulama süreci her iki grupta da dersin öğretmeni tarafından 22 ders saati boyunca yürütülmüştür. Uygulama süreci boyunca araştırmacı gözlemci olarak sınıfta bulunmuş ve uygulamayı yapan öğretmeni gözlemlemiştir. Uygulama esnasında deney grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından hazırlanan animasyonların yanında hazır animasyonlar da gösterilmiştir. Geliştirilen animasyonlar; sesin yayılması, sesin farklı ortamlarda farklı duyulması, sesin yansması ve sesin sürati konularıyla ilgilidir. Gösterilen hazır animasyonlar pekiştirme amacı ile kullanılmış olup içerik bakımından araştırmacı tarafından geliştirilenlere benzer ve öğrenciler ile etkileşim gerektirmeyen animasyonlardır. Geliştirilen animasyonların hangi konuya nasıl entegre edileceğine ilişkin bilgiye ders planında yer verilmiş ve öğretmene açıkça anlatılmıştır. Deneysel uygulamada gösterilen animasyonların tamamı öğretim programındaki kazanımlara uygun ve

kapsamını karşılayan, kullanımı için herhangi bir eğitim gerektirmeyen ve öğretmenleri kısa bir bilgilendirmeden sonra kullanabilecekleri yapıdadır. Kontrol grubunda yapılan öğretim esnasında, dersin öğretmeni tarafından daha çok kitabi bilgilere dayalı öğretimin yanında öğrencileri aktif kılacak ders kitabında veya öğretmenin sınıfa göre tasarladığı etkinliklerin de yapıldığı, öğretmenin standart koşullarda öğretim programına uygun olarak ses konusunu işleme şekli ile öğretim sürdürülmüştür. Araştırmacı tarafından her ders öncesinde öğretmen animasyonlar ve hazırlanan ders planı ile ilgili olarak bilgilendirilmiştir. Deneysel süreç sonrasında ise başarı testi her iki gruba uygulanmış ve hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu 12 öğrenciye uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Fen bilgisi öğretmenlerinden alınan görüşlerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Başarı testine yönelik uzmanların belirttikleri görüşler betimsel analize tabi tutulmuştur. Deneysel süreçte kullanılan animasyon destekli öğretimin gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa sebep olup olmadığını test etmek için tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerle yapılan görüşmelerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

Etik Bildirimi

Yapılan araştırmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlâlinde tüm sorumluluğun yazarlara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu tüm yazarlar tarafından taahhüt edilmiştir. Araştırma İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 07.10.2020 tarihli 2020/1-19 sayılı kararına göre etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bulgular

Denencenin Sınanması Sonucu Ortaya Çıkan Bulgular

Bu kısımda, “Ses ve Özellikleri ünitesinin öğretimine yönelik geliştirilen animasyonların 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerine olumlu yönde etkisi vardır” şeklinde belirlenen denencenin sınanmasına yönelik yapılan tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) bulgularına yer verilmiştir. ANCOVA yapılmadan önce deney ve kontrol gruplarının ön ve son uygulama verilerinin normal dağılım gösterip göstermedikleri incelenmiştir (Tablo 3).

Tablo 3.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Verilerine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

Grup	Test	Ortalama	Standart Sapma	%5 Kırpılmış Ortalama Puan	Çarpıklık	Basıklık
Deney	Başarı ön test	45.16	13.60	44.54	-0.31	-0.31
Kontrol		34.15	11.44	34.24	-0.18	-0.52
Deney	Başarı son test	60.29	12.57	60.37	-0.22	0.54
Kontrol		39.94	15.25	39.96	0.08	-0.92

Tablo 3 incelendiğinde, %5 kırpılmış ortalama puanların deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ortalama puanları ile birbirlerine çok yakın olduğu ve verilerin çarpıklık ve basıklık

değerlerinin -1 ve +1 arasında olduğu görülmektedir. Grupların ön test ve son test puanlarına ilişkin yapılan normallik testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Başarı Puanlarına Ait Kolmogorov-Smirnov (K-S) Testi Sonuçları

	Gruplar	Kolmogorov-Smirnov		
		İstatistik	sd	p
Ön test	Deney	0.11	38	0.20
	Kontrol	0.14	37	0.04
Son test	Deney	0.18	38	0.002
	Kontrol	0.12	37	0.178

Tablo 4'te verilen Kolmogorov-Smirnov testine göre deney grubu öğrencilerinin son test puanları normal dağılmazken ($p < 0.05$), kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının normal dağıldığı gözlenmiştir ($p > 0.05$). Çarpıklık katsayıları dikkate alındığında hem deney hem de kontrol grubunun bu değerlerinin +1 ile -1 arasında olduğu görülmüştür. Tabachnick ve Fidell (2007)'e göre deney ve kontrol gruplarındaki katılımcı sayılarının 20'den fazla olması bu ölçütlerin dağılımlarının normal olduğunun varsayılması için yeterlidir. Her iki grubun çarpıklık ve basıklık değerleri de +1 ile -1 arasında olduğundan normal dağılım konusunda bir anormallik görülmemiştir. Morgan ve diğerleri (2004)'ne göre çarpıklık katsayısının +1 ile -1 arasında olması normal dağılımın göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle verilerin normal dağıldığına karar verilmiştir. Bu aşamadan sonra ön test puanları ile son test puanları arasındaki ilişki incelenmiştir (Tablo 5).

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Verilerine Ait Korelasyon Analizi Sonuçları

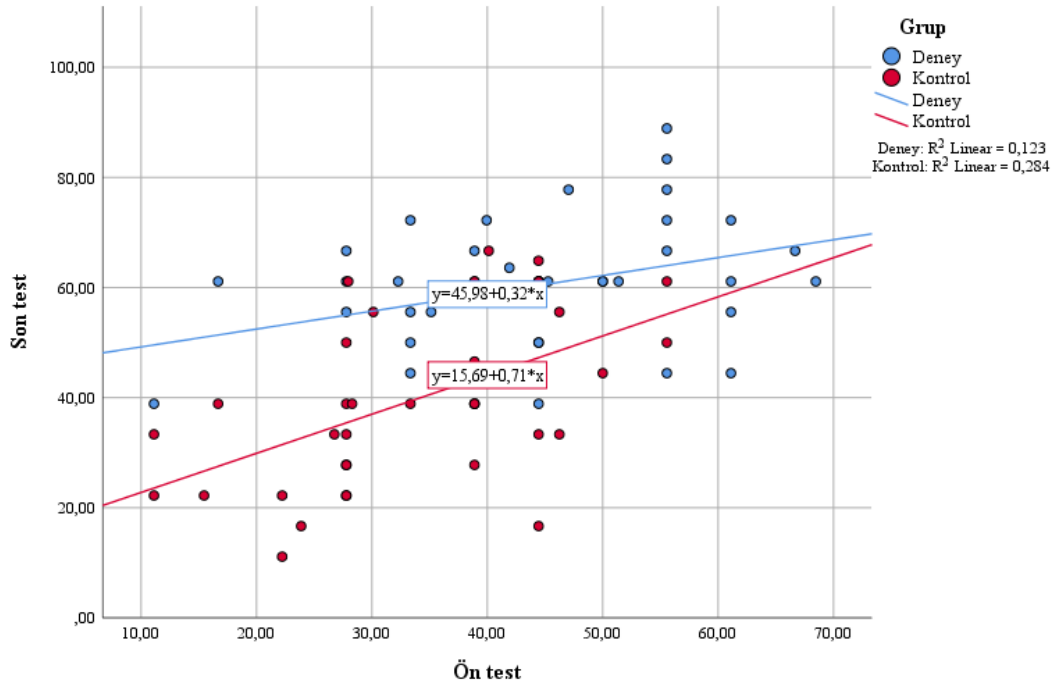
			Son test	Ön test
Pearson Korelasyonu	Son test	Korelasyon katsayısı	1	0.546*
		p		0.000
	Ön test	N	75	75
		Korelasyon katsayısı	0.546*	1
		p	0.000	
		N	75	75

* $p < 0.01$

Tablo 5'teki verilere göre ön test ve son test puanları arasında güçlü ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır ($r = 0.546$, $n = 75$, $p < 0.01$). Ön test ve son test verileri arasındaki doğrusal ilişkiyi gösteren grafik Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2.

Ön Test ve Son Test Verileri Arasındaki Doğrusal İlişki Grafiği



Tek faktörlü kovaryans analizinin bir başka varsayımı olan regresyon eğimlerinin homojenliği kontrol edilmiş ve anlamlılık değerinin $p=0.107$ olduğu görülmüştür (Tablo 6). Bu sonuç, regresyon eğimlerinin homojen olduğunu göstermektedir.

Tablo 6.

Regresyon Eğimlerinin Homojenliği

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p
Grup	1567.61	1	1567.610	10.009	.002
Ön Test	2991.643	1	2991.643	19.101	.000
GrupxÖn test	416.473	1	416.473	2.659	.107
Hata	11120.074	71	156.621		
Toplam	211436.059	75			

Tablo 6'da verilen analiz sonuçlarına göre uygulama ile ön test arasındaki etkileşimin anlamlı olmadığı saptanmıştır ($f(1, 71)=2.659$; $p=0.107$). Bu aşamadan sonra son olarak varyansların eşitliği test edilmiştir (Tablo 7). Tablo 7'ye bakıldığında deney ve kontrol gruplarının varyanslarının eşit olduğu görülmüştür ($p>0.05$).

Tablo 7.

Levene Testi Sonuçları

f	sd1	sd2	p
0.501	1	73	0.481

Tüm bu işlemlerden sonra ANCOVA analizinin varsayımları sağlanmıştır. Tablo 8'de son test puan ortalamalarının, ön test puanlarına göre düzeltilmiş hali görülmektedir.

Tablo 8.*Düzeltilmiş Ortalama Puanlar*

Grup	Ön test Ortalama	Son test Ortalama	Son test düzeltilmiş ortalama
Deney Grubu	45.16	60.29	57.92
Kontrol Grubu	34.15	39.94	42.39

Tablo 9’da deney ve kontrol grupları arasında belirtilen düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin yapılan ANCOVA sonucu verilmiştir.

Tablo 9.*Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ses ve Özellikleri Ön Test Başarı Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının ANCOVA Sonuçları*

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	f	p	Kısmi η^2
Ön test	2685.801	1	2685.801	16.762	0.00	0.189
Grup	3888.461	1	3888.461	24.268	0.00	0.252
Hata	11536.548	72	160.230			
Toplam	211436.059	75				

Tablo 9’da verilen kovaryans analizi sonuçları ön test başarı puanları kontrol altına alındığında, deney ve kontrol gruplarının başarı testinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğunu göstermektedir ($f(1, 72)=24.26$, $p=0.00$, kısmi $\eta^2=0.252$). Buradaki η^2 değeri dikkate alındığında, Cohen (1988) kriterlerine göre büyük bir etki büyüklüğünün olduğu ve varyansın %25.2’sini açıkladığı söylenebilir.

Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular

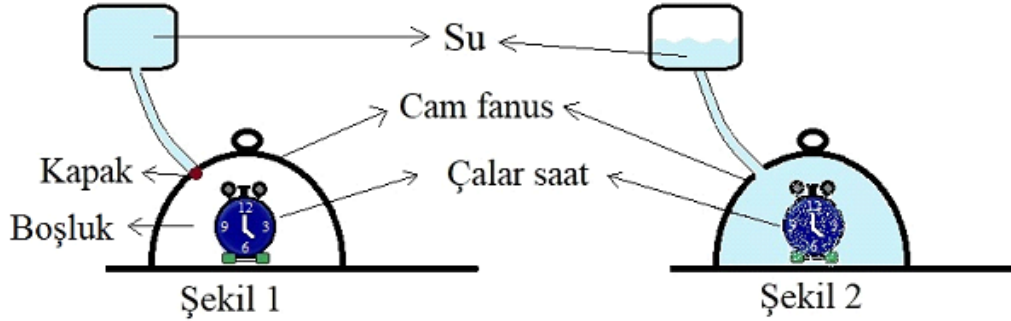
Araştırmanın nitel kısmı için deney grubundan 6 ve kontrol grubundan 6 öğrenci olmak üzere toplam 12 öğrenci ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yapılmadan önce geliştirilen yarı yapılandırılmış form bir fen eğitimi uzmanı ile bir fizik eğitimi uzmanına gönderilmiş ve alınan dönütler üzerine forma son hali verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarından görüşme yapılacak öğrencilerin ikisi üst düzey, ikisi orta düzey ve ikisi de alt düzey olacak şekilde başarı testi son test puanlarına göre seçilmiştir. Görüşme sonrasında verilerin analizi yapılırken deney ve kontrol grubu öğrencilerine kodlar verilmiştir. Öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar bu kodlar kullanılarak ifade edilmiştir. Deney grubundan görüşme yapılan 1. öğrenciye D1, kontrol grubundan görüşme yapılan 1. öğrenciye K1 kodu verilmiştir. Öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlardan oluşan kodlar alt temalar altında toplanmıştır.

Sesin Yayılması Alt Temasına Ait Bulgular

Öğrenciler ile yapılan görüşmelerde ilk soru “F.6.5.1. Sesin Yayılması” kazanımı ile ilgili A, B ve C şeklinde üç alt öncülden oluşan 1. soru aşağıda verilmiştir (Şekil 3).

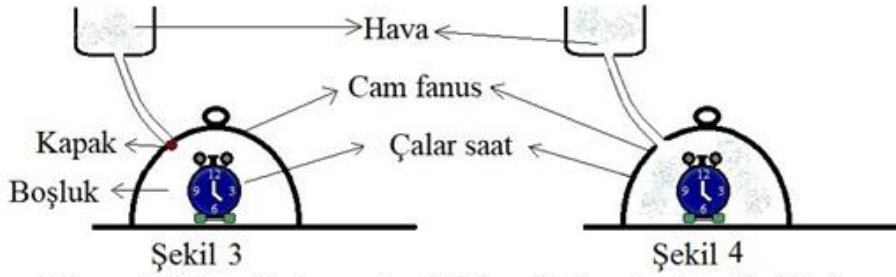
Şekil 3.**Görüşme Formunun 1. Sorusu****Soru 1:**

A) Aşağıda Şekil 1’de havası boşaltılmış cam fanus içerisinde sürekli çalan bir saat bulunmaktadır. Çalar saat çalışırken, kapak açılıyor ve cam fanusun içerisi Şekil 2’deki gibi su ile doluyor.



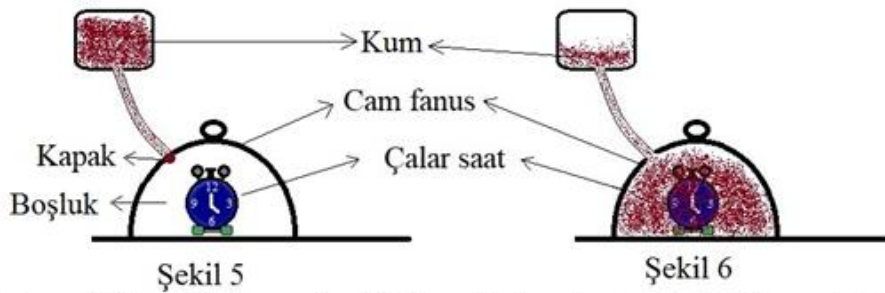
Çalar saati dinleseydin fanusun içerisinin boş olduğu andan su ile dolduğu ana kadar geçen zamanda saati nasıl işitirdin? Nedenleri ile açıklar mısın?

B) Aşağıda Şekil 3’de havası boşaltılmış cam fanus içerisinde sürekli çalan bir saat bulunmaktadır. Çalar saat çalışırken, kapak açılıyor ve cam fanusun içerisi Şekil 4’deki gibi hava ile doluyor.



Çalar saati dinleseydin fanusun içerisinin boş olduğu andan hava ile dolduğu ana kadar geçen zamanda saati nasıl işitirdin? Nedenleri ile açıklar mısın?

C) Aşağıda Şekil 5’de havası boşaltılmış cam fanus içerisinde sürekli çalan bir saat bulunmaktadır. Çalar saat çalışırken, kapak açılıyor ve cam fanusun içerisi Şekil 6’daki gibi kum ile doluyor.



Çalar saati dinleseydin fanusun içerisinin boş olduğu andan kum ile dolduğu ana kadar geçen zamanda saati nasıl işitirdin? Nedenleri ile açıklar mısın?

Hazırlanan soru görselleri öğrencilere sırası ile gösterilmiş ve öğrencilerin verdiği cevaplar ise Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

Görüşme Yapılan Öğrencilerin Görüşme Formunun 1. Sorusuna Vermiş Oldukları Yanıtlar

Kod	Görüşler
D1	<i>"Birincisinde işitmem çünkü ses boşlukta yayılmaz ikincisinde işitirim çünkü ses maddesel ortamda yayılır."</i>
D2	<i>"Şöyle ki ilk başta çalar saat ortamda maddesel ortam olmadığı için sesini duymazdım, kapak açılınca maddesel ortam su geliyor içeriye orada ses yavaş yavaş gelmeye başlayacaktır. En hızlı katılarda sonra sıvılarda olduğundan yine hızlı bir şekilde işitirdim."</i>
D3	<i>"... Ses boşlukta yayılmıyor hiç ses duymazdım ama su doldurulurken ses gelebilir çünkü maddesel ortama geçiliyor."</i>
D4	<i>"Burada ses işitmem çünkü ses boşlukta yayılmaz, burada (Şekil 2'yi göstererek) ise ses suda yayıldığı için sesi duyabilirim."</i>
D5	<i>"İlk başta boşluk olduğu zaman bir ses işitmem çünkü ses boşlukta yayılmaz. Su geldikten sonra işitmem biraz artar. Su geldiği anda işitmeye başlarım"</i>
D6	<i>"Burada (Şekil 1'i göstererek) ses işitmezdim çünkü burada hava yok boşluk olduğu için, uzayda yayılmadığı için. Burada (Şekil 2'yi göstererek) su var buraya su dolunca burası dolu oluyor ve boşluk olmuyor ses burada yayılır."</i>
K1	<i>"Ses farklılıkları oluyor, ses dalgalar halinde yayılır... Ses boşlukta yayılmayacağı için ilk önce ses duymam... Ses katı, sıvı ve gazlarda dalgalar halinde yayılır. Su dolduğu anda ses işitirdim."</i>
K2	<i>"Şekil 1 de boşluk olduğu için duyamam ancak şekil 2 de su ile dolduğu için duyarım... Ses katı, sıvı gazda yayıldığı için aynı şekilde duyabilirim."</i>
K3	<i>"Boşluk durumunda da sesi işitirim, su ile dolduğu anda daha kalın bir ses işitirim."</i>
K4	<i>"Boşlukken ses işitmem ama su ile dolduğu anda sesi işitirim."</i>
K5	<i>"Titreme işitirim, ilk önce ses işitmem ancak su ile dolduğu anda titreme ile ses işitirim."</i>
K6	<i>"İlk durumda boş olduğu için ses yankılanır daha sonra su ile dolduğu için ses azalır... İlk durumda da ses duyarım."</i>

Tablo 10'dan görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin tamamı sesin boşlukta yayılmayacağını böylece fanusun içerisindeki havanın vakumlandığı anda ses işitilemeyeceğini söylemişlerdir. Bu durum kazanıma yönelik animasyonlarda ve eğitim sürecinde bu konuya vurgulamanın iyi yapıldığının göstergesidir. Kontrol grubu öğrencilerinden sadece K3 ve K6 kodlu öğrencilerin sesin boşlukta da yayılabileceğine yönelik bilgiler verdiği görülmüştür. Bu iki öğrencinin başarı son test sonuçları kontrol edildiğinde K3 kodlu öğrencinin sesin boşlukta yayılmaması kazanımına yönelik iki sorunun birine doğru birine yanlış cevap verdiği görülmüştür. K6 kodlu öğrencinin sesin boşlukta yayılmaması kazanımına yönelik iki sorunun ikisine de yanlış cevap verdiği görülmüştür. Diğer tüm öğrenciler sesin boşlukta yayılmayacağını belirtmiştir. Ayrıca fanus içerisine su dolduğu anda sesin sıvı ortamda da yayıldığını bu nedenle sesi işiteceklerini belirtmişlerdir. Birinci sorunun B ve C öncüllerinde aynı soru kalıbında sıvı ortam yerine katı ve gaz ortamda sesin yayılma durumu sorgulanmıştır. Bu sorularda öğrenciler genelde A öncülü ile benzer cevapları vermişlerdir. Bazı öğrenciler sesin bu ortamlardaki yayılma hızı ile ilgili olarak "en hızlı katılarda sonra sıvılarda ve en yavaş da gazlarda yayılır" gibi bilgiler de vermişlerdir.

Sesin Farklı Ortamlarda Duyulması Alt Temasına Ait Bulgular

Öğrenciler ile yapılan görüşmelerde ikinci soru "F.6.5.2. Sesin Farklı Ortamlarda Farklı Duyulması" kazanımı ile ilgilidir. Hazırlanan 2. sorunun görseli (Şekil 4) öğrencilere gösterilmiştir.

Şekil 4.

Görüşme Formunun 2. Sorusu

Soru 2: Öğretmeninizin ödev olarak evde yaptırdığı kaşıkları havada ve suyun içerisinde bir birine vurma etkinliğinde sesleri nasıl işittiğini hatırlıyor musun?

Yandaki görselde bu etkinliği taşlar ile yapan öğrenci de taşları havada ve suda birbirine vurduğunda farklı sesler işitiyor sence neden?



Deney ve kontrol grubu öğrencilerine kaşıkları suda ve havada birbirine vurma etkinliği hatırlatılmış ve soru sorulmuştur. Bu etkinlik her iki gruba da yaptırılmış ve etkinliğe göre ses konusu ile ilgili öğrencilerin verdiği cevaplar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Görüşme Yapılan Öğrencilerin Görüşme Formunun 2. Sorusuna Vermiş Oldukları Yanıtlar

Kod	Görüşler
D1	“Farklı sesler işitiliyor çünkü ses madde aralarındaki boşluklar değişik olduğu için farklı sesler çıkar, mesela havada farklı sesler çıkar suda farklı sesler çıkar ortam farklı olduğu için evet.”
D2	“Aslında bunu hocamız bize ödev olarak vermişti çay kaşıklarıyla... Şöyle ki havada vurduğumuzda genel olarak alıştığımız ses gelir ama suyun içerisinde vurduğumuzda taşları hani çay içerken farklı ses çıkar... Farklı ortamlarda olması olabilir...”
D3	“... Aynı ses kaynaklarından... Ama farklı ortam olduğundan dolayı ses farklılaşır.”
D4	“Sesleri farklı işittim çünkü ses havada suya göre daha yavaş yayılır o yüzden suda daha net bir ses duydum.”
D5	“İlk başta normal vurduğunda kaynağı aynı ama ortam farklı o yüzden farklı işitiriz... Aynı kaynaklarda farklı ortamlarda farklı işitiriz.”
D6	“Çünkü suda daha yavaş gider... Bence aynı ortam olmadığı için orda suda yavaş gider daha yoğun olduğu için farklı ses gelir.”
K1	“Çünkü havada ve suda farklı çıkar, ortam değiştiği için farklı işitirim.”
K2	“Çünkü sesler değişik geliyor, ortam değişiyor biri havada yani gazda yayılıyor biri de sıvıda yani suda yayılıyor, sesler değişik geliyor... Yani ortam değişiyor.”
K3	“Evet hocam kaşıklar yavaş gider. Su olduğu için havadan daha yoğun bir ortam olduğu için daha kalın bir ses işittim.”
K4	“Farklı ses işitirim bunun nedeni su sıvı olduğu için ortam farklıdır farklı işitirim.”
K5	“Bu deneyi evde yaptık evet... İki ses arasında fark vardı. Farklılığın nedeni, hava ile suyun arasında farklılık var sesler farklı ortamlarda sesleri farklı işitiriz.”
K6	“Farklı işitilir hocam suda ses daha yumuşak oluyor havada daha sert bir ses işittim... Bunun nedeni farklı yerlerde kaşıkları vurmıştık farklı işitmiştik.”

Tablo 11’de görüldüğü gibi aynı ses kaynağından çıkan seslerin farklı ortamlarda farklı işitilmesi ile ilgili öğrencilerden D1 kodlu öğrenci “... madde aralarındaki boşluklar değişik olduğu için farklı sesler çıkar...” cevabı ile kazanıma eriştiğini göstermiştir. Ayrıca D6 kodlu öğrencinin “Bence aynı ortam olmadığı için orda suda yavaş gider daha yoğun olduğu için farklı ses gelir” cevabı ile suyun havadan daha yoğun olması nedeni ile kaşıkların yoğun ortamda daha yavaş hareket ettiğini bu nedenle sesin farklı işitildiğini söylemiş olmasına rağmen, aynı kazanımın başarı testinde bulunan 14. soruyu doğru işaretlediği görülmüştür. K3 kodlu öğrencinin ise başarı testinde 14. maddeye yanlış cevap verdiği görülmüştür. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin verdiği örneklerin hemen hepsinin, ders esnasında her iki gruba da yapılan ve sesin farklı

ortamlarda farklı işitilmesinin deneyimlendiği kaşıkları havada ve suda birbirine vurma etkinliği ile açıklanmaya çalışmaları, etkinliklerin ses konusunun öğrenmedeki önemini göstermektedir.

Sesin Sürati Alt Temasına Ait Bulgular

Öğrenciler ile yapılan görüşmelerde üçüncü soru "F.6.5.3. Sesin Sürati" kazanımı ile ilgilidir. Hazırlanan 3. sorunun görseli (Şekil 5) öğrencilere gösterilmiştir.

Şekil 5.

Görüşme Formunun 3. Sorusu

Soru 3:



Havai fişek gösterisi izlemeye giden birisi bir süre sonra gösteri alanından evine gitmek için uzaklaşıyor. Fakat gösteri alanından uzaklaştıkça havai fişeklerin sesini ışığını gördükten sonra işittiğini fark ediyor sence bu olayın nedeni ne olabilir?

Öğrencilerin görüşme sorusunun 3. maddesine verdikleri cevaplar Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12.

Görüşme Yapılan Öğrencilerin Görüşme Formunun 3. Sorusuna Vermiş Oldukları Yanıtlar

Kod	Görüşler
D1	"Bunun nedeni ışık sestem çok daha hızlı yayılır."
D2	"Yani basit olarak yıldırımın çarpması gibi ışık sestem daha hızlı yayılması olabilir... Hatta bununla yıldırımın ne kadar uzakta olduğunu bile hesaplayabiliyoruz."
D3	"... Bu soruya cevap veremeyeceğim."
D4	"Hocam bu olayın nedeni ışık sestem çok daha hızlıdır. Bu yüzden önce havai fişeklerin ışığını görürüz sonra da havai fişeklerin sesini duyarız."
D5	"... Ben ondan uzakta olduğum için bana sesi geç gelir... Işık daha hızlıdır bu yüzden ışığını daha önce görürüz."
D6	"... Ben bu soruya cevap vermek istemiyorum..."
K1	"Bu durumun nedeni ses 340 m/s hızla yayılıyor. Mesela gök gürültüsünde ki gibi önce görüyoruz sonra sesini işitiyoruz... Sesin hızı ışığın hızından düşük olduğu için geç işitiyoruz."
K2	"... Mesela şimşekte de aynı oluyor ben burayı tam anlayamadım."
K3	"Anlamadım hocam, uzaklaştıkça sesi daha geç geliyor... Bilmiyorum hocam."
K4	"Aradaki sürat... Sesin sürati. Işığın sürati sesin süratinden daha fazladır."
K5	"Ben daha önce havai fişek gösterisi izlemiştim sesi ışığından sonra geliyordu. Bence bu durumun nedeni sesin ve ışığın hızı farklı o yüzden havai fişeği geç işitiyoruz."
K6	"Ben daha önce havai fişek yakmıştım ve volkan gibi patlamıştı... Uzaklaştıkça sesi geç gelebilir çünkü sesi görüntüsünden sonra gelir şimşek gibi."

Tablo 12'de görüldüğü gibi öğrencilerin genel olarak havai fişek ve şimşek olaylarında sesin görüntüden geç işitilmesinin nedeninin sesin sürati ile ışığın sürati arasındaki farktan kaynaklı olduğu düşüncesine sahip oldukları görülmektedir. 3. maddeyle ilgili D2 kodlu öğrenci "... Hatta bununla yıldırımın ne kadar uzakta olduğunu bile hesaplayabiliyoruz" cevabı ile sesin sürati ile ışığın süratinin farkından yararlanarak ses kaynağına olan mesafenin ölçülebileceği bilgisini vermiştir. Ayrıca D3 ve D6 kodlu öğrenciler bu konuya cevap vermek istemediklerini belirtmişler ancak bu öğrencilerin başarı testinde bu kazanım ile ilgili 18. maddeye doğru cevap verdikleri görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinden K3 ve K4 kodlu öğrenciler dışında diğer

öğrencilerin sesin süratinin ışığın süratinden daha az olduğu için havai fişek ve şimşeğin seslerinin ışığından sonra geldiğini doğru olarak anlamlandırdıkları görülmüştür.

Sesin Madde ile Etkileşimi Alt Temasına Ait Bulgular

Öğrenciler ile yapılan görüşmelerde dördüncü soru “F.6.5.4. Sesin Madde ile Etkileşimi” kazanımı ile ilgilidir. Hazırlanan 4. sorunun görseli Şekil 6’da verilmiştir.

Şekil 6.

Görüşme Formunun 4. Sorusu

Soru 4: Yandaki şekilde odada yayılan ses dalgasının duvar ile karşılaşması sonucu gerçekleşen 3 durumu (*) işareti ile gösterilmiştir. Bu durumlar sence ne olabilir açıklar mısın?



Öğrencilere 4. Soru gösterilmiş ve öğrencilerin verdiği cevaplar Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13.

Görüşme Yapılan Öğrencilerin Görüşme Formunun 4. Sorusuna Vermiş Oldukları Yanıtlar

Kod	Görüşler
D1	“Bir de yansıyan ses... Birincisi yansıma, ikincisi soğurma üçüncüsü iletme zaten böyle geçmiş.”
D2	“Birinci durumda ses duvara çarpıyor ve yansıyor, burada biraz soğruluyor ses (ikinci durumu gösteriyor), burada ise (üçüncü durumu gösteriyor) diğer tarafa geçiyor ses ama diğerinden daha az çünkü sesin bir kısmı soğuruluyor...”
D3	“Ses çıktıktan sonra duvara vuruyor yansıma yapıyor... Dalgalar halinde yayılıyor... Sesimiz duvardan geçebilir... Sesin duvardan geçerken azalırdı bunun nedeni sesin duvar tarafından soğurulması.”
D4	“Birinci durum sesin yansıması ses sert bir yüzeye çarptığı zaman ortama geri döner buna yansıma denir. İkinci olay sesin soğurulması pürüzlü ve yumuşak yüzeyler sesi soğurur. Üçüncü durumda... sesin duvardan geçmesi iletilmesi.”
D5	“İki soğurulma, bir yansıma üçte yayılma... Üç ile gösterilen ses daha az işitilir çünkü bir kısmı duvar tarafından soğurulur.”
D6	“... İki numarada soğurulma var... Üçte soğurulan ses hala dışarıya çıkabiliyor çünkü soğurulmada sesin bir kısmı dışarı çıkabilir... Bir numarada sesimiz taşta veya sert bir yüzeye çarparsa bize geri gelebilir...”
K1	“Sesin soğurulması olayı, sesin yansıması olayı birde bir olay daha vardı da... Sesimizin duvarın diğer tarafına geçmemesi soğurulması olmuyor muydu?... Sesimizin iletilmesi oluyor evet.”
K2	“Birde ses yansıyor, ikide ses soğruluyor üçte sesin soğurulmadan iletilmesi oluyor... Sesin iletilmesi.”
K3	“Birinci durumda sesin geri gelmesi... Yansıma oluyor. İkinci durumda sesimizin duvar tarafından hapsolmesi soğurulma oluyor üçüncü durumda sesimizin duvarın diğer tarafına geçmesidir.”
K4	“Yukarıdan daha şiddetli bir ses geliyor bir numarada yansıyor, üç numarada biraz soğuruluyor ve diğer tarafa geçiyor. İki numarada duvar tarafından soğuruluyor.”
K5	“Birinci durum sesin yankısı... İkinci durumda ses dalgası duvarın içerisine girip üçüncü durumdaki gibi duvarın diğer tarafına iletilir... Sesin duvar tarafından soğurulması da vardır.”
K6	“İlk önce sesimiz yankılanır. Bu duruma yankılama denir... Sesimiz duvarın diğer tarafında azalıyor ama işitebiliriz... Mesela sınıfın içinde sesinizi yüksek şekilde duyabilirim ancak dışarda daha az duyurum. İkinci durumda ses duvarın içinde soğurulur.”

Tablo 13’te görüldüğü gibi sesin madde ile etkileşimi sonucu meydana gelen soğurulma ve yansıma hakkında yeteri kadar bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Deney ve kontrol grubu öğrencileri ön test yapılırken soğurulma terimi hakkında uygulama yapan öğretmene soru sormuşlardır. Deney grubu öğrencilerinden D4 kod numaralı öğrenci verdiği “sesin soğurulması pürüzlü ve yumuşak yüzeyler sesi soğurur.” cevabı ile sesin soğurulması için etkileşim yüzeyinin

özellikleri ile ilgili bilgisini göstermiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin soğurulma terimine uygulama sürecince meraklarının oldukça yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin Ses Konusunun Öğretim Yöntemi ile İlgili Görüşleri

Öğrenciler ile yapılan görüşmenin beşinci sorusunda “İleride bir öğretmen olsaydın öğrencilerine “Ses ve Özellikleri” ünitesini anlatırken hangi materyal (Pet bardak telefonu, animasyon vb.) ile anlatmak isterdin? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplar üzerinden uygulama esnasında kullanılan materyaller hakkında sorular da sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14.

Görüşme Yapılan Öğrencilerin Görüşme Formunun 5. Sorusuna Vermiş Oldukları Yanıtlar

Kod	Görüşler
D1	<i>“Pet bardak kullanırdım çünkü animasyonu ben pekte sevmiyorum çünkü deneyince daha iyi oluyor mesela abimde bana öyle yapıyordu çünkü ezberlemeyle olmaz mesela geçen sene ben şeyde zorlanıyordum mesela böyle ışık yaklaştıkça gölge büyür küçülür falan onları göstermişti mantığıyla anlatmıştı. Pet bardakları kullanırdım, demir çubukları kullanırdım, kulağımı masaya dayayarak dinlemeyi kullanırdım. Bence kendimiz deneyince daha iyi anlaşılıyor animasyon olayı gösteriyor ama ben deneyleri falan daha çok seviyorum.”</i>
D2	<i>“ ... Direkt deneme imkanı olunca deneyler daha iyi oluyor. Yani kendisi deneyince hafızasında daha iyi kalıyor mesela o bardaktaki su deneyi benim aklımda daha kalıcı oldu. Bu yüzden ben öğrencilerime kendi deneylerini yapmalarını isterdim. Animasyonlar da iyi ama onların akılda kalması kendimiz yaptığımızdan biraz daha az olabiliyor. Kendimizin yapması daha etkili oluyor bence bu benim şahsi görüşüm.”</i>
D3	<i>“Ben pet bardak ile anlatırdım, birde taşları suyun içerisinde vurarak anlatırdım... Bence animasyonlar ile anlatmayla anlamayabilirler deneyle daha iyi olabilir.”</i>
D4	<i>“İki bardak ve bir ip yardımı ile sesin iletilmesi deneyini yapardım sonra bizim yaptığımız gibi taş deneyini yaparak taşları havada ve suda vurarak çıkan sesleri dinletirdim sonra çalar saati havası alınmış fanus içerisinde çalardım... Ses ile ilgili animasyonları izletirdim. Bence animasyonlar etkinlikler kadar etkili değil. Etkinlikler deneyerek gözlemleyerek olduğu için daha etkili.”</i>
D5	<i>“Ben ilk başta daha eğlenceli şekilde anlatırsam kafalarına onlara şey yapmak isterim bardakla olan etkinliği yaptırırım ve animasyon izlettiririm. Yine bazı deneyler yaparak onlara gösterebilirim.... Bence dersi öğrenmede etkinlikler daha etkili”</i>
D6	<i>“Ben çocukları eğlendirerek anlatmak isterdim çünkü onları çok fazla sıkınca dersi dinlemiyorlar. Ben o yüzden biraz dışarıya çıkarırdım orda sesle alakalı bir şeyler öğretirdim... biraz animasyonlar izletirdim bardaklarla etkinlikler yaptırırdım.”</i>
K1	<i>“Bardaklar ile yaptığımız etkinlikleri yaptırmak isterdim birde animasyonlar ile... Çünkü uzayda boşluk olduğundan dolayı ses yayılmaz bunu göstermek isterdim. Bir de öğrencilerime deneyim olurdu.”</i>
K2	<i>“Cam fanusun içerisine çalar saat falan koyarım hiç hava yokken dinletirim... Animasyon görmedim ama video falan izletirdim... Etkinlik kadar etkili bir animasyon olursa olur.”</i>
K3	<i>“Pet bardakla etkinlik ve animasyon izletirdim. Etkinlikler daha etkili olur bence.”</i>
K4	<i>“Mesela ilk önce konuyu anlatırdım ve sonra oyun oynatırdım. Etkinlikler yaparak bence daha iyi öğrenirler.”</i>
K5	<i>“Müzik aletleri getirirdim, bizim öğretmenimizin yaptığı gibi bardaklar ile etkinlik yaptırmak isterdim.”</i>
K6	<i>“Pet bardaklar ile telefon yapardım ipler ile birbirine bağlardım.”</i>

Tablo 14’ten görüldüğü gibi son soruya verilen cevaplar arasında öğrencilerin etkinliklere katılım düzeylerinin ve isteklerinin oldukça yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin kendileri nasıl öğrenmek istiyorlarsa o şekilde öğretim yapacakları sonucu çıkarılabilir. Dolayısıyla deney veya kontrol grubu fark etmeksizin öğrencilerin tümünün sınıf içerisinde veya öğrenme gerçekleşen her ortamda görsel uyarı seviyesi yüksek, deneyim kazanabilecekleri

yöntemlerin olduğu ortamlarda daha meraklı olmaktadır. Bu da onların öğrenmeye karşı isteklerini artırmaktadır denilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

2019 yılında dünyayı etkisi altına alan bir salgın ile yüz yüze eğitime iki yıl gibi uzun bir süre ara verilmiş ve bu süre zarfında eğitim-öğretim faaliyetleri çevrimiçi ortamda devam etmiştir. Bu durum eğitimde teknoloji kullanımının ne kadar gerekli olduğunun bir göstergesidir. Bilgisayarların eğitimde bu kadar yer bulması ile internet tabanlı öğretim ve animasyon destekli öğretim gibi yaklaşımların önemi artarak devam etmektedir. Bu çalışmada da animasyon destekli öğretiminin akademik başarıya etkisini araştırmak için geliştirilen animasyonlar ile öğretim yapılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda literatürde ses ünitesi ile ilgili animasyonlar araştırılmış ve bu animasyonlardan farklı olarak 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda yer alan 6. sınıf "Ses ve Özellikleri" ünitesi kazanımlarına uygun animasyonların literatüre kazandırıldığı düşünülmektedir.

Grupların ön test verileri incelendiğinde, deney grubunun başarı testi puan ortalamalarının $\bar{X}=45.16$, kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının ise $\bar{X}=34.15$ olduğu görülmüştür. Bu durum Büyüköztürk (2016)'e göre ön test son test kontrol gruplu çalışmalar için istenen bir durum değildir. Araştırmanın yapılacağı okulda görevli gönüllü öğretmen tarafından eğitim verilen yalnız iki adet 6. sınıfın olması dolayısıyla gruplar yansız olarak belirlenmiş ve araştırma bu şekilde yürütülmüştür. Animasyon destekli öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin ses ve özellikleri son test başarı puanları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin başarı testi puan ortalamaları $\bar{X}=60.29$ geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulanacağı kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi puan ortalamaları ise $\bar{X}=39.94$ olarak bulunmuştur. Kontrol grubu ön test ve son test sonuçları arasında 5.79 puanlık artışı bulunurken, deney grubunda 15.16 puanlık artış olduğu görülmektedir. ANCOVA testi sonucunda ön test başarı puan ortalamaları kontrol altına alındığında deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu, ortaya çıkan bu istatistiksel farkın ise etki değerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu verilerden de deney grubunda yapılan animasyon destekli öğretimin kontrol grubuna göre öğrencilerin ses konusundaki başarılarını daha fazla artırdığı söylenebilmektedir. Animasyon destekli öğretimin etkisini araştıran çalışmalarda (Daşdemir, 2013; Diyarbekir, 2020; Emrahoğlu ve Bülbül, 2010; Karaçöp, vd., 2009; Mat İskender, 2007; Sezgin ve Köymen, 2002; Şimşek, 2017; Tezcan ve Yılmaz, 2003; Uzuner ve Çakır, 2019), animasyon destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarıları ve kavram yanılgılarını gidermede geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın verilerinden elde edilen bulgular ile daha önce yapılan çalışmaların birbirini desteklediği görülmektedir.

Görüşmelerden elde edilen verilerin de başarı testinden ortaya çıkan sonuçlar ile uyduğu görülmüştür. Sesin boşlukta yayılmaması ile ilgili olarak deney grubunda yer alan öğrencilerin tamamının doğru ifadeler kullanırken kontrol grubundan görüşme yapılan 2 öğrencinin boşlukta sesin yayılabileceğini ifade ettikleri görülmüştür. Bunun nedeni kontrol grubundaki öğrencilerin sesin yayılmasını zihinlerinde canlandıramadıklarından kaynaklanmış olabilir. Aynı kaynaktan çıkan sesin farklı ortamlarda farklı duyulması ile ilgili olarak ise görüşmelerde doğru ifadeler kullanmalarına rağmen kontrol grubundan bir öğrencinin ilgili soruyu yanlış cevaplamış olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum sorgulandığında öğrencinin başarı

testinde bu konuyla ilgili soruyu anlamadığı ortaya çıkmış, görüşmede kendisini daha iyi ifade ettiği görülmüştür. Sesin sürati ile ilgili olarak ise kontrol grubundan bir öğrencinin ses kaynağından uzaklaştıkça sesin sonradan işitilmesinin nedenini açıklayamadığı, başarı testindeki ilgili soruyu cevaplayamadığı ve konuyu anlamadığı görülmüştür. Deney grubundaki iki öğrencinin ise son testte ilgili soruyu doğru cevapladıkları halde görüşmede cevap vermek istemedikleri görülmüştür. Bunun nedeni sorgulandığında bu iki öğrencinin sürat ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları bu yüzden açıklama yapmayı istemedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca soğurulma kavramı ile ilgili olarak öğrencilerin net anlamlandırma yapamadıkları görülmüştür. Bu durumun nedeni, öğrencilerin sesin soğurulmasını ezberledikleri ancak soğurulma kavramına yabancı oldukları için farklı durumlar ile karşılaştıklarında güçlük çektikleri anlaşılmıştır.

Bu araştırmada uygulama esnasında araştırmacı tarafından bazı durumlar tespit edilmiştir. Uygulama yapılan sınıfların ilköğretim döneminden sonra salgın döneminde uzaktan eğitim sonrası ilk defa yüz yüze eğitim ile ortaokul eğitimi almaya başlamaları nedeniyle öğrencilerin yüz yüze eğitim ile ilgili uyum sorunu yaşadıkları gözlemlenmiştir. Deney ve kontrol grubu sınıf mevcutlarının fazla olması nedeniyle, sınıflarda öğretmenin etkinlik yapmada zorlandığı gözlemlenmiştir. Sınıf mevcudunun fazla olduğu sınıflarda laboratuvar ortamında etkinlik planlamak ve gerçekleştirmek öğrenci güvenliği açısından birçok risk barındırmaktadır. Bu tehlikeden dolayı çoğu fen bilgisi öğretmeni tehlike arz eden deneyleri laboratuvar ortamında yapmak yerine sınıflarda öğrencilerin dikkatlerini çeken animasyon ya da simülasyon ile derslerini yürütmeyi tercih etmektedir. Pilot uygulama ve ön test uygulamasında öğrencilerin sesin soğurulması ile ilgili maddeyi çözerken soğurulma teriminin anlamını bilmedikleri gözlemlenmiştir. Dolayısıyla animasyon ve simülasyon ile bilgisayar ortamında yapılmasının veya gösterilmesinin daha faydalı olduğunu göstermektedir. Tüm bu sonuçlara göre EBA ile Vitamin platformu iş birliği ile 2021 yılından itibaren ücretsiz olarak EBA’da sunulan animasyonlar gibi öğretmen yetiştirme lisans programları için benzer bir platform geliştirilip yükseköğretim kurumlarınca kullanılmasına yönelik araştırmalar yapılabilir. Ayrıca animasyon destekli öğretimde materyal tasarlamak ve üretmek için belli oranda teknoloji bilgisi ve ekipmana sahip olunması gerekir. Bu donanıma sahip ve animasyon geliştirmekte istekli araştırmacıların öncelikle animasyon çeşitleri ve senaryo oluşturma hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin ve araştırmacıların konu ile ilgili destek almaları önerilebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan (07.10.2020-2020/1-19) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Aslan Efe, H. (2015). Animasyon destekli çevre eğitiminin akademik başarıya, akılda kalıcılığa ve çevreye yönelik tutuma etkisi. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 130-143.
- Atasoy, Ş., Tekbıyık, A. ve Gülay, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin ses kavramını anlamaları üzerine kavram karikatürlerinin etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(1), 176-196.
- Aytekin, A. (2018). Ortaokul 5. sınıf fen bilimleri dersi "Işığın ve Sesin Yayılması" ünitesine yönelik geliştirilen materyal ve deney etkinliklerinin öğrenci akademik başarı ve motivasyonuna etkisinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Ayvacı, H. Ş., Abdüsselam, Z. ve Abdüsselam, M. S. (2012). Animasyon destekli çizgi filmlerin fen öğretimine etkisi: 6. sınıf kuvveti keşfedelim konusu örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 182-190.
- Baki, A. (2002). Öğrenen ve öğretenler için bilgisayar destekli matematik. İstanbul: Tübitak Bitav-Ceren Yayınları.
- Barman, C. R., Barman, N. S. ve Miller J. A. (1996). Two teaching methods and students' understanding of sound. *School Science and Mathematics*, 96(2), 63-67.
- Bayram, K. (2012). Animasyon kullanımının öğretmen adaylarının genel kimya dersindeki erişilerine, tutumlarına ve kalıcılık düzeylerine etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Deneysel desenler ön test-son test kontrol grubu desen ve veri analizi (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Baskı). New York: Routledge Academic.
- Çalık, M., Okur, M. ve Taylor, N. (2011). A comparison of different conceptual change pedagogies employed within the topic of sound propagation. *Journal of Science Education and Technology*, 20(6), 729-742.
- Çirakoğlu, M. ve Saracaloğlu, A. S. (2009). İlköğretim birinci kademesinde çoklu zekâ kuramı uygulamalarının erişiyeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimler Dergisi*, 7(2), 425-449.
- Daşdemir, İ. (2013). Animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1287-1304.
- Daşdemir, İ. ve Doymuş, K. (2013). Maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinde animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, hatırdada tutma düzeyine ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 84-101.
- Dedetürk, A., Saylan Kırmızıgül, A. ve Kaya, H. (2021). The effects of STEM activities on 6th grade students' conceptual development of sound. *Journal of Baltic Science Education*, 20(1), 21-37. <https://doi.org/10.33225/jbse/21.20.021>
- Diyarbakir, G. (2020). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin kuvvet ve hareket konusunda sahip oldukları kavram yanlışlarının ontoloji temelinde belirlenmesi ve animasyon destekli öğretimle giderilmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Emrahoğlu, N. ve Bülbül, O. (2010). 9. sınıf fizik dersi optik ünitesinin bilgisayar destekli öğretiminde kullanılan animasyonların ve simülasyonların akademik başarıya ve akılda

- kalıcılığa etkisinin incelenmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(3), 409-422.
- Eryiğit, U. (2018). Fen bilimleri dersinde animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Genç, M. (2013). Animasyonla eğitimin öğretmen adaylarının biyoloji tutumuna etkisi. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(7), 47-61.
- Güllü, D. ve Aytekin, A. (2020). Ses ünitesine yönelik geliştirilen öğretim materyaline ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. Fen Bilimleri Öğretim Dergisi, 8(2), 174-201.
- Gümüş, K. (2019). Drama yönteminin fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin ses konusundaki başarılarına etkisi ve yöneme yönelik tutumları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Gürer Yücel, F. (2015). Ses bilgisi ve akustik konusunda geliştirilen etkinliklerin fizik ve müzik öğretmen adaylarının kavram bilgisi düzeylerine olan etkisi. Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3(6), 129-151.
- Hrepic, Z. (1998). Students' conceptions in understanding of sound. Unpublished Bachelor's Thesis, University of Split, Croatia.
- Hrepic, Z. (2004). Development of real-time assessment of students' mental models of sound propagation. Unpublished Doctoral Thesis, Kansas State University, College of Education, Manhattan, Kansas.
- Hrepic, Z., Zollman, D. & Rebello, S. (2002, Ağustos). Identifying students models of sound propagation. Paper presented at the Physics Education Research Congress, Boise, Idaho.
- Ibourk, A., Wagner, L. ve Mathis, C. (2022): Preservice elementary teachers' explanations of properties of sound using a Web-based Inquiry Science Environment (WISE). Research in Science & Technological Education. doi: 10.1080/02635143.2022.2066647
- Karaçöp, A., Doymuş, K., Doğan, A. ve Koç, Y. (2009). Öğrencilerin akademik başarılarına bilgisayar animasyonları ve jigsaw tekniğinin etkisi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(1), 211-235.
- Karamustafaoğlu, S., Bacanak, A., Değirmenci, S. ve Karamustafaoğlu, O. (2010). Ses kavramına yönelik bir çoklu zekâ etkinliği. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(2), 125-139.
- Küçüközer, A. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ses konusundaki kavram yanlışlarının incelenmesi. İlköğretim Online, 8(2), 313-321.
- Linder, C. J. & Erickson, G. L. (1989). A study of tertiary physics students conceptualizations of sound. International Journal of Science Education, 11(5), 491-501.
- Mat İskender, B. (2007). Özel dersanelerde animasyon kullanımıyla bilgisayar destekli fen öğretiminin öğrenci başarısına, hatırd tutma düzeyine ve duyuşsal özellikleri üzerine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Maurines, L. (1993, 1-4 Ağustos). Spontaneous reasoning on the propagation of sound. Paper presented at the Proceedings of the Third International Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics, New York, Ithaca.
- Menchen, K. V. P. & Thompson, J. R. (2004). Pre-service teacher understanding of propagation and resonance in sound phenomena. AIP Conference Proceedings, 720(1), 65-68.

- Menchen, K. V. P. & Thompson, J. R. (2005). Students understanding of sound propagation: Research and curriculum development. *AIP Conference Proceedings*, 790(1), 81-84.
- Merino, M. J. (1998a). Complexity of pitch and timbre concepts. *Physics Education*, 33(2), 105-109.
- Merino, M. J. (1998b). Some difficulties in teaching the properties of sounds. *Physics Education*, 33(2), 101-104.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W. & Barret, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation (Second edition)*. Londra: Lawrence Erlbaum Associates.
- Namdar, B. (2019). Fen eğitiminde animasyon ve simülasyonlar. D. Akgündüz. (Editör). *Fen ve matematik eğitiminde teknolojik yaklaşımlar (1. Baskı)*. Ankara. Anı Yayıncılık, ss. 265-286.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizleri-1 SPSS-Minitab (2. Baskı)*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Öztürk, N. ve Atalay, N. (2012). Öğretmen adaylarının ses konusundaki kavram yanılgılarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 43-58.
- Pekdağ, B. (2010). Kimya öğreniminde alternatif yollar: Animasyon, simülasyon, video ve multimedya ile öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 79-110.
- Pektaş, H. M., Çelik, H., Katrancı, M. ve Köse, S. (2009). 5. sınıflarda ses ve ışık ünitesinin öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 649-658.
- Ravanis, K., Kaliampos, G. ve Pantidos, P. (2021). Preschool children science mental representations: The sound in space. *Education Sciences*, 11(5), 242. <https://doi.org/10.3390/educsci11050242>
- Sezgin, E. ve Köymen, Ü. (2002). İkili kodlama kuramına dayalı olarak hazırlanan multimedya ders yazılımının fen bilgisi öğretiminde akademik başarıya etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 134-145.
- Sözen, M. ve Bolat, M. (2015). 11-18 yaş öğrencilerin ses hızı ile ilgili sahip oldukları kavram yanılgılarının belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 505-523.
- Şimşek, F. (2017). Fen bilimleri dersinde animasyon ve simülasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve bilgilerin kalıcılığı üzerine etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 3(3), 112-124.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics. (3. Baskı)*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Taşkın Can, B. (2013). Fen öğretiminde yaratıcı drama kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 12(1), 120-131.
- Tezcan, H. ve Ü. Yılmaz. (2003). Kimya öğretiminde kavramsal bilgisayar animasyonları ile geleneksel anlatım yöntemlerinin başarıya etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 18-32.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük (10. Baskı)*. Ankara: TDK Yayınları.
- Uysal, M. Z. (2020). İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde web 2.0 animasyon araçları kullanımının çeşitli değişkenlere etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde*.

- Uzuner, Ö. N. ve Çakır, R. (2019). Yavaş geçişli animasyon tekniğinin öğrencilerin başarıları, bilimsel düşünme becerileri ve hedef yönelimleri üzerine etkisi. Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 8(2), 323-34.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurd, M. ve Olgun, Ö. S. (2008). Probleme dayalı öğrenme ve bil-iste-öğren stratejisinin kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35(2008), 386-396.
- Zeybek, Y. (2007). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının kuvvet, hareket ve ses konularında sahip oldukları kavram yanlışlarının tespiti üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İletişim/Correspondence

Mehmet KÜÇÜK
mehmet.kucuk@windowslive.com

Prof. Dr. İbrahim ÜNAL
ibrahim.unal@inonu.edu.tr

Dr. Öğretim Üyesi Merve TAŞCAN
mervetascan@sdu.edu.tr

Examination of Teacher Candidates' Global Social Responsibility Levels Regarding Global Problems

Gözde GÜRBÜZ, İnönü University, ORCID ID: 0000-0002-7148-1919

Mesut AYDIN, İnönü University, ORCID ID: 0000-0002-4256-9436

Abstract

The purpose of this research is to examine the levels of global social responsibility of teacher candidates regarding global problems. In the research, screening model was used to find out the levels of global social responsibility. The Global Social Responsibility Scale developed by Başer (2015) was used while determining the "levels of global social responsibility related to global problems", which constitutes the main problem of the research study. The global social responsibility scale was applied to 460 pre-service teachers working in the departments of Pre-school teaching, Classroom teaching, Social studies teaching and Turkish teaching at İnönü University. During the analysis of the data, one-way analysis of variance (ANOVA), multiple comparison test (Post-Hoc), independent groups t-test and content analysis techniques were used. When the findings are examined, it can be said that the global social responsibility levels of the candidates are high. A significant difference was found according to the education program, gender and field of interest variables. A significant difference was found in the national responsibility sub-dimension according to the class variable, and in the action-oriented responsibility and national responsibility sub-dimensions according to the source of information variable. However, there was no significant difference according to the variables of residence, mother's education level, father's education level, family monthly income and knowledge level.

Keywords: Globalization, global problems, social responsibility



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 3, 2022
pp. 1429-1460
DOI
10.17679/inuefd.1165608

Article Type
Research Article

Received
22.08.2022

Accepted
19.12.2022

Suggested Citation

Gürbüz, G. & Aydın, M. (2022). Examination of teacher candidates' global social responsibility levels regarding global problems, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(3), 1429-1460. DOI: 10.17679/inuefd.1165608

Bu makale İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından Temmuz, 2022 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The changes that have occurred since the first step of human beings on the earth have reached enormous dimensions over the years. In this process, the increase in population and the development of inventions strengthened the interaction between people. This phase, which consists of the mutual interaction of societies trying to keep up with the innovations brought by the age, has begun to be called "globalization". For example, according to Cochrane and Pain (2000, p. 14), the most important factor affecting the change is the increase in mutual interaction. Similarly, Toulmin (1999, p. 906), in his views on the concept of globalization, mentions that many activities carried out by people increasingly cover the whole world. In order for individuals to adapt to the globalizing world and to have the qualifications required by the new order, education systems have turned into a system where high-level thinking skills such as analysis and problem solving are at the forefront and that leaves the rote. (Şimşek, 1997, p. 89).

If we look briefly at the content of the concept of responsibility; basically, it is the behavior of the individual to assume the consequences of the situations within his/her authority or the actions he/she performs in the face of an event (Özkol, Çelik, & Gönen, 2005, p. 135). Socially responsible individuals have a feeling of helping the people around them. Individuals participating in civil society activities based on this feeling develop cooperation (Scales, Blyth, Berkas, & Kielsmeier, 2000, p. 335). Considering the average of social responsibility levels of teacher candidates regarding global problems, it can be said that the social responsibility levels of prospective teachers regarding global problems are high.

Purpose

The aim of this research is to examine the social responsibility levels and views of teacher candidates towards global problems. The variables of the education program, class, gender, place of residence, mother's education level, father's education level, monthly income, field of interest, knowledge adequacy and information source were used in the study.

The sub-objectives are as follows:

- Social responsibility levels of teacher candidates in terms of various variables does it show a significant difference according to the action-oriented responsibility sub-dimension?
- Social responsibility levels of teacher candidates in terms of various variables does it show a significant difference according to the ecological responsibility sub-dimension?
- Social responsibility levels of teacher candidates in terms of various variables does it show a significant difference according to the altruistic responsibility sub-dimension?
- Social responsibility levels of teacher candidates in terms of various variables does it show a significant difference according to the sub-dimension of national responsibility?

Method

The "screening model" was used in this study, which will reveal the social responsibility levels and views of the students studying at the faculty of education on global problems. The model is used in studies where various data are collected and the findings are

analyzed in order to determine certain characteristics of a group (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2021, p. 16).

The population of the research consists of undergraduate students studying at İnönü University in Malatya. The sample of the research consists of a certain number of Social Studies, Classroom, Turkish and Preschool undergraduate students to be selected from the population.

In addition to the personal information form, the global social responsibility scale was used after obtaining the necessary permissions to collect data in the research.

The global social responsibility scale used in the research was developed by Başer and Kılınc (2015). There are 30 items in the scale for measuring global social responsibility (21 positive and 9 negative). Items 3, 7, 11, 17, 18, 20, 21, 26 and 27 in the scale contain negative judgments and other items contain positive judgments. The social responsibility scale is in the five-point Likert type.

In the quantitative research, the data collected with the help of data collection tools were analyzed with the SPSS package program.

Findings

The following question "What is the level of global social responsibility of teacher candidates towards global problems?" was asked. It is seen that the general average of the global social responsibility levels of the candidates for the problem of global problems is at the level of "I agree ($=3.74$)".

It was determined that the level of global social responsibility of pre-service teachers towards global problems differed significantly according to the variable of the study's education program ($F= 5.130$; $p= .002$; $p<.05$). As a result of the LSD test, the significant difference determined is between the teacher candidates studying in the Preschool Education program and the teacher candidates studying in the Classroom Teaching and Turkish Language Teaching programs. According to the variable of the grade of education, does the level of global social responsibility of teacher candidates for global problems show a significant difference? When the data for the sub-problem, which is the second problem, were examined, it was determined that the level of global social responsibility of the teacher candidates participating in the research did not differ significantly against global problems ($t= -1.358$; $p= .175$; $p>.05$). When the data were examined, it was determined that the levels of global social responsibility of the teacher candidates participating in the research differed significantly according to the gender variable ($t= 4.396$; $p= .000$; $p<.05$). When the settlement variable, where the pre-service teachers spent most of their lives, was examined, it was determined that there was no significant difference ($F= 1.346$; $p= .259$; $p>.05$). It was determined that the global social responsibility levels of teacher candidates did not show a significant difference according to the mother education level variable ($F= ,497$; $p = ,738$; $p>.05$).

It was determined that teacher candidates' levels of global social responsibility towards global problems did not show a significant difference according to the variable of father's education level ($F= 1,277$; $p= ,278$; $p>,05$). It was determined that the global social responsibility levels of teacher candidates did not show a significant difference according to the monthly income of their families ($F= ,455$; $p= ,769$; $p>.05$). It was determined that the global social responsibility levels of teacher candidates differ significantly according to the variable of dealing with global problems ($F= 6.702$; $p= .001$; $p<.05$). As a result of the LSD test, the significant

difference determined is between pre-service teachers who are interested in global problems and pre-service teachers who are sometimes interested in global problems. It is seen that the social responsibility levels of the candidates who are sometimes interested in global issues are significantly higher than those who are interested. According to the variable of seeing the information received at the university as sufficient, it was determined that the levels of global social responsibility of teacher candidates for global problems did not show a significant difference ($F= 2.368$; $p= .095$; $p>.05$). According to the variable of the source of information about global problems, does the level of global social responsibility of teacher candidates show a significant difference? When the data on this question were examined, it was determined that there was no significant difference ($F= 1.098$; $p= .334$; $p>.05$).

Discussion & Conclusion

The social responsibility levels of the candidates regarding global problems are high and significantly different according to the program they are studying. Similarly, as a result of the examination conducted by Seçgin and Yazıcı (2018), it was determined that the candidates have high global social responsibilities. Considering the grade level, it was determined that there was no significant difference in social responsibility levels ($t= -1.358$; $p= .175$; $p>.05$). In the study conducted by Başer (2015), no significant difference was found in the levels of global social responsibility according to the class level variable. When the levels of global social responsibility of teacher candidates regarding global problems were examined according to the gender variable, it was determined that there was a significant difference ($t= 4.396$; $p= .000$; $p<.05$). Ercan (2009), Konakay, Mercanlıoğlu and Ergen (2021), Yılmaz and Arslan (2016), Kesici (2018), Kayalı (2010), Seçgin and Yazıcı (2018) also found results in favor of women.

The global social responsibility levels of teacher candidates did not show a significant difference according to the variable of residence, the mother's education level and the father's education level. Similarly, in the study conducted by Aydın and Çepni (2012), no significant difference was found according to the mother's education level. When it comes to the family's monthly income, knowledge proficiency and resource variables, it was determined that the global social responsibility levels of teacher candidates regarding global problems did not differ significantly. Similarly, Ercan (2009) did not find a significant difference according to socioeconomic status. When the levels of global social responsibility of teacher candidates regarding global problems were examined according to the variable of interest, it was determined that there was a significant difference.

Öğretmen Adaylarının Küresel Sorunlara İlişkin Küresel Sosyal Sorumluluk Düzeylerinin İncelenmesi

Gözde GÜRBÜZ, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-7148-1919

Mesut AYDIN, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-4256-9436

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin küresel sosyal sorumluluk düzeylerini incelemektir. Araştırmada küresel sosyal sorumluluk düzeylerini belirlemede tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın temel problemini oluşturan "Küresel sorunlara ilişkin küresel sosyal sorumluluk düzeyleri" belirlenirken Başer (2015) tarafından geliştirilen küresel sosyal sorumluluk ölçeğinden yararlanılmıştır. Küresel sosyal sorumluluk ölçeği, İnönü Üniversitesinde Okul öncesi öğretmenliği, Sınıf öğretmenliği, Sosyal bilgiler öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinde yer alan 460 öğretmen adayına uygulanmıştır. Verilerin analizi sırasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA), çoklu karşılaştırma testi (Post-Hoc) ve bağımsız gruplar t-testi ve içerik analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Bulgular incelendiğinde adayların küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Eğitim alınan program, cinsiyet ve ilgi alanı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sınıf değişkenine göre ulusal sorumluluk alt boyutunda, bilgi alınan kaynak değişkenine göre ise eyleme dönük sorumluluk ve ulusal sorumluluk alt boyutlarında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ancak yerleşim yeri, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, aile aylık geliri ve bilgi düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Küreselleşme, küresel sorunlar, sosyal sorumluluk



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 3, 2022
ss. 1429-1460
DOI
10.17679/inuefd.1165608

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
22.08.2022

Kabul Tarihi
19.12.2022

Önerilen Atıf

Gürbüz, G. & Aydın, M. (2022). Öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1429-1460. DOI: 10.17679/inuefd.1165608

Bu makale İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından Temmuz, 2022 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir

Öğretmen Adaylarının Küresel Sorunlara İlişkin Küresel Sosyal Sorumluluk Düzeylerinin İncelenmesi

İnsanoğlunun yeryüzüne ilk adımından itibaren meydana gelen değişimler yıllar içinde çok büyük boyutlara ulaşmıştır. Bu süreçte nüfusun artması, icatların gelişmesi insanlar arasındaki etkileşimi güçlendirmiştir. Çağın getirdiği yeniliklere ayak uydurmaya çalışan toplumların karşılıklı etkileşiminden oluşan bu evreye "küreselleşme" denilmeye başlanmıştır. Küreselleşme kavramına dair birçok görüş öne sürülmüştür. Örneğin Cochrane ve Pain'e göre (2000: 14) meydana gelen değişim üzerinde etkili olan en önemli unsur karşılıklı etkileşimin artmasıdır. Örneğin e-posta sayesinde kilometrelerce uzaktaki insanlarla saniyeler içinde iletişim kurmak artık mümkündür. Seyahatler kültürlerarası etkileşimi olumlu yönde etkilemiş ve üretilen mallar artık tüm dünyada kullanılabilir hale gelmiştir. Burada kastedilen, küreselleşmenin gündelik hayatın her alanına yansımalarıdır. Benzer şekilde Toulmin de (1999: 906) küreselleşme kavramına ilişkin görüşlerinde, insanlar tarafından gerçekleştirilen birçok faaliyetin giderek tüm dünyayı kapsadığından bahsetmektedir. Örneğin küreselleşme sürecinde ortaya çıkan sorunların kapsamı incelendiğinde, sorunun ortaya çıktığı bölge ile sınırlı kalmadığı görülmektedir. Etki alanı bu denli geniş olan sorunların çözümü için toplumların işbirliği içinde olması da büyük önem taşımaktadır. Bu süreçte toplumsal işbirliğini sağlamak için çeşitli kuruluşlar kurulmaya başlanmıştır. Küresel dünya sorunlarına çözüm üretmek için kurulmuş olan örgütlerin temelinde biz bilinci yer almaktadır. Çevre sorunları, doğal afetler, insan hakları eşitsizlikleri ve daha birçok sorunun ortadan kaldırılmasında güçlü devletler ve dünya iş birliği içinde hareket etmelidir. Nitekim kurulan kuruluşların kapsamı da belirli ilkeler dâhilinde tüm ülkeleri ilgilendirmektedir. Örneğin ulus devletlerin yoksulluk, sağlık veya eğitim alanındaki sorunların çözümü için dünyada söz sahibi olan başka devletlere ihtiyacı olabilir (Palaz, 2016: 648).

Görüldüğü gibi küreselleşme sürecinde yaşanan gelişmelerin birçok olumsuz yönü olduğu söylenebilir. Bu olumsuzlukların toplumlar üzerinde dezavantaj oluşturmaması için geleneksel eğitim uygulamaları değiştirilmiştir. Bireylerin küreselleşen dünyaya uyum sağlamaları ve yeni düzenin gerektirdiği niteliklere sahip olmaları için eğitim sistemleri analiz etme ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerinin ön planda olduğu ve ezberden ayrılan bir sisteme dönüşmüştür. (Şimşek, 1997: 89). Ülkeler eğitim programlarını düzenleyerek daha eleştirel düşünen, yeniliklere açık, uluslararası konulara hâkim, sorunların çözümünde nasıl hareket etmesi gerektiğini bilen, farklı düşünen ve kendi değerlerini koruyan vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Dünyayı daha geniş bir perspektiften değerlendirebilen bu kişilerin problem çözme becerileri, çevre bilinci ve küresel sorunlara duyarlılıkları daha fazla gelişecektir. Küresel sorunlar karşısında "küresel vatandaşlık" özelliklerinin geliştirilmesi için yukarıda belirtilen amaçlara ulaşılması gerekmektedir. Örneğin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiğinde "Yetkinlikler" bölümünde konu ile ilgili yabancı dilde iletişim, kültürel farkındalık ve ifade gibi önemli kavramlara yer verildiği görülmektedir (MEB, 2018: 5). Bu özelliklerin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmen, eğitimde istenilen insan tipinin yetiştirilmesinden sorumlu olan kişidir. Bu nedenle öğrencilere küreselleşmenin etkilerini ve küresel sorunlara karşı nasıl bir davranış sergilemeleri gerektiğini açıklayacak olan öğretmenlerin konuya ilişkin algıları oldukça önemlidir. Öğretmenlerin öğrencilere küresel sorunlara dair duyarlılık bilinci kazandırabilmesi için başta sorumluluk değerini benimsetmesi gerekmektedir.

Sorumluluk kavramının içeriğine kısaca bakacak olursak; temelde bireyin yaşadığı bir olay karşısında kendi yetkisi dahilindeki durumların veya gerçekleştirdiği eylemlerin sonuçlarını üstlenme davranışı gösterebilmesidir (Özkoç, Çelik ve Gönen, 2005: 135). Başaran'a (1974) göre sorumluluk, ödev olarak üzerine alınan ya da verilen bir işi her ne pahasına olursa olsun sonuna kadar yapma ve gerektiğinde bunun hesabını vermeye alakalıdır. Bireylerin sorumluluk sahibi olması, toplumun geleceği açısından önem taşımaktadır. Örneğin toplum yararına çeşitli faaliyetlere gönüllü katılımın sağlanabilmesi için sorumluluk duygusunun gelişmiş olması gerekir (Göztaş ve Baytekin, 2009: 2000). Sosyal sorumluluk sahibi bireylerde çevrelerindeki insanlara yardım etme duygusu hakimdir. Bu duyguya dayalı olarak yapılan sivil toplum faaliyetlerine katılım gösteren bireyler iş birliğini geliştirirler (Scales, Blyth, Berkas ve Kielsmeier, 2000: 335). Görüldüğü gibi sosyal sorumluluk, bireylerin sadece yaşadıkları çevreye zarar verebilecek olumsuzluklardan uzak durmaları değil, aynı zamanda toplum yararını gözeterek çeşitli faaliyetlere katılmaları anlamına da gelmektedir (Eilbirt ve Parket, 1973: 3).

Kısacası küreselleşme süreciyle birlikte dünyada meydana gelen küresel sorunlara karşı ortak bir bilinç oluşturmak için sosyal sorumluluk düzeyinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bireylerin sosyal sorumluluk düzeylerini geliştirmek için okulda verilen eğitim ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle gelecek nesillerin mimarı olan öğretmenlerin sosyal sorumluluk düzeylerinin yeterli olup olmadığı oldukça önemlidir. Bu noktadan hareketle araştırmanın temel problemini "öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin küresel sosyal sorumluluk düzeyleri" oluşturmaktadır. Araştırmanın temel problemleri şu şekildedir:

- 1- Öğretmen adaylarının çeşitli değişkenler açısından sosyal sorumluluk düzeyleri eyleme dönük sorumluluk alt boyutuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- 2- Öğretmen adaylarının çeşitli değişkenler açısından sosyal sorumluluk düzeyleri ekolojik sorumluluk alt boyutuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- 3- Öğretmen adaylarının çeşitli değişkenler açısından sosyal sorumluluk düzeyleri özgeci sorumluluk alt boyutuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- 4- Öğretmen adaylarının çeşitli değişkenler açısından sosyal sorumluluk düzeyleri ulusal sorumluluk alt boyutuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin küresel sorunlara ilişkin sosyal sorumluluk düzeyleri ve görüşlerinin ortaya koyulacağı bu çalışmada hem nicel hem de nitel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırmada "tarama modeli" kullanılmıştır. Model, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek amacıyla çeşitli verilerin toplanıp bulguların analiz edildiği araştırmalarda kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2021: 16).

Evren ve Örneklem

Malatya ilinde bulunan İnönü Üniversitesinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evrenden seçilecek olan belirli sayıda Sosyal Bilgiler, Sınıf, Türkçe ve Okul Öncesi lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem belirlemede örnekleme yöntemlerinden olan "Amaçsal Örneklem Yöntemi" kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin

durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak sağlar (Büyüköztürk vd., 2021: 92)

Tablo 1.

Öğretmen adaylarının demografik özellikleri

Cinsiyet	n	%
Kadın	330	71.7
Erkek	130	28.3
Sınıf	n	%
Üçüncü Sınıf	238	51.7
Dördüncü Sınıf	222	48.3
Program	n	%
Okul öncesi öğretmenliği	126	27.4
Sınıf öğretmenliği	124	27.0
Sosyal bilgiler öğretmenliği	104	22.6
Türkçe öğretmenliği	106	23.0
Yaşamlarının Çoğunu Geçirdikleri Yerleşim Yeri	n	%
Köy	83	18.0
Kasaba	27	5.9
İlçe	109	23.7
İl	241	52.4
Anne Eğitim Düzeyi	n	%
Okur Yazar Değil	91	19.8
Okur Yazar	38	8.3
İlköğretim	234	50.9
Lise	64	13.9
Üniversite	33	7.2
Baba Eğitim Düzeyi	n	%
Okur Yazar Değil	15	3.3
Okur Yazar	20	4.3
İlköğretim	222	48.3
Lise	127	27.6
Üniversite	76	16.5
Aylık Gelir Durumu	n	%
600 TL'den az	12	2.6
601-1000 TL arası	24	5.2
1001-2000 TL arası	79	17.2
2001-3000 TL arası	135	29.3
3001 TL ve üstü	210	45.7
Küresel Sorunlarla İlgilenme Durumu	n	%
Evet	288	62.6
Hayır	31	6.7
Bazen	141	30.7
Üniversitede Alınan Bilgileri Yeterli Görme Durumu	n	%
Yeterli	31	6.7
Yeterli Değil	316	68.7
Kısmen Yeterli	113	24.6
Küresel Sorunlar Hakkında Bilgi Alınan Kaynak	n	%

Televizyon	59	12.8
İnternet	323	70.2
Diğer	78	17.0
Toplam	460	100

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplamak için kişisel bilgi formunun yanında küresel sosyal sorumluluk ölçeği ve görüşme formu gerekli izinlerin alınmasının ardından kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılmış olan küresel sosyal sorumluluk ölçeği Başer ve Kılınc (2015) tarafından geliştirilmiştir. Küresel sosyal sorumluluğun ölçülmesine yönelik ölçekte 30 madde yer almaktadır (21'i olumlu, 9'u olumsuz). Ölçekte 3, 7, 11, 17, 18, 20, 21, 26 ve 27 numaralı maddeler olumsuz, diğer maddeler ise olumlu yargı içermektedir. Sosyal sorumluluk ölçeği beşli likert tipindedir.

Verilerin Analizi

Nicel araştırmada veri toplama araçları yardımıyla toplanan veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Öğretmen Adaylarının Sosyal Sorumluluk Düzeyleri

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumlulukları hangi düzeydedir?” problemi için öğretmen adaylarından toplanan verilerin betimsel istatistiki yöntemlerden aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılarak elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin genel ortalaması

Sosyal Sorumluluk Ölçeği	\bar{X}	SS
Eyleme Dönük Sorumluluk	3.47	.715
Ekolojik Sorumluluk	4.37	.717
Özgeci Sorumluluk	4.30	.684
Ulusal Sorumluluk	3.11	.817
GENEL	3.74	.533

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin genel ortalamasının “Katılıyorum (\bar{X} =3,74)” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bunun yanında araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Eyleme Dönük Sorumluluk” alt boyutunda “Katılıyorum (\bar{X} =3,47)”, “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda “Kesinlikle Katılıyorum (\bar{X} =4,37)”, “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda “Kesinlikle Katılıyorum (\bar{X} =4,30)”, “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda ise “Kararsızım (\bar{X} =3,11)” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının küresel sorunlara yönelik sosyal sorumlulukları ortalamalar bağlamında değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının küresel sorunlara yönelik sosyal sorumluluk düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Eğitim Alınan Program Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmanın “Eğitim alınan program değişkenine göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olan alt problemi için öğretmen adaylarından toplanan verilerin çıkarımsal istatistiki yöntemlerden ANOVA analizi yapılarak elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin eğitim alınan program değişkenine göre analiz verileri

Sosyal Sorumluluk Ölçeği	Programlar	n	\bar{X}	SS	F	p	Fark (LSD)
Eyleme Dönük Sorumluluk	1-Okul Öncesi	126	3.57	.719	2.513	.058	
	2-Sınıf	124	3.42	.732			
	3-Sosyal Bilgiler	104	3.55	.602			
	4-Türkçe	106	3.35	.776			
	Toplam	460	3.47	.715			
Ekolojik Sorumluluk	1-Okul Öncesi	126	4.52	.593	2.754	.042	
	2-Sınıf	124	4.30	.778			1-2
	3-Sosyal Bilgiler	104	4.31	.679			1-3
	4-Türkçe	106	4.31	.793			1-4
	Toplam	460	4.37	.717			
Özgeci Sorumluluk	1-Okul Öncesi	126	4.47	.513	4.258	.006	
	2-Sınıf	124	4.19	.813			1-2
	3-Sosyal Bilgiler	104	4.28	.646			1-3
	4-Türkçe	106	4.23	.702			1-4
	Toplam	460	4.30	.684			
Ulusal Sorumluluk	1-Okul Öncesi	126	3.29	.842	3.830	.010	
	2-Sınıf	124	3.11	.855			
	3-Sosyal Bilgiler	104	3.08	.758			1-3
	4-Türkçe	106	2.93	.763			1-4
	Toplam	460	3.11	.817			
GENEL	1-Okul Öncesi	126	3.88	.484	5.130	.002	
	2-Sınıf	124	3.68	.598			1-2
	3-Sosyal Bilgiler	104	3.75	.467			1-4
	4-Türkçe	106	3.63	.538			
	Toplam	460	3.74	.533			

Yukarıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin eğitim alınan program değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA verileri yer almaktadır. Veriler incelendiğinde eğitim alınan program değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir (F= 5,130; p= ,002; p<,05). Belirlenen anlamlı farklılığın yapılan LSD testi neticesinde Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adayları arasındadır. Elde edilen bu

bulguya göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin eğitim alınan program değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebileceği gibi eğitim alınan programın öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki ettiği de söylenebilir. Okul Öncesi programındaki adayların sosyal sorumluluk ortalamaları genel olarak Sosyal Bilgiler, Sınıf ve Türkçe programlarına göre daha yüksektir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Eyleme Dönük Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin eğitim alınan program değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F= 2,513$; $p= ,058$; $p>,05$).

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin eğitim alınan program değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F= 2,754$; $p= ,042$; $p<,05$). Belirlenen anlamlı farklılığın yapılan LSD testi neticesinde Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adayları arasındadır. Okul Öncesi programında yer alan adayların sosyal sorumluluk düzeyleri Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe programlarından anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin eğitim alınan program değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F= 4,258$; $p= ,006$; $p<,05$). Belirlenen anlamlı farklılığın Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adayları arasındadır. Okul Öncesi programında yer alan adayların sosyal sorumluluk düzeyleri Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe programlarından anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin eğitim alınan program değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F= 3,830$; $p= ,010$; $p<,05$). Belirlenen anlamlı farklılığın yapılan LSD testi neticesinde Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adayları arasındadır. Okul Öncesi programında yer alan adayların sosyal sorumluluk düzeyleri Sosyal Bilgiler ve Türkçe programlarından anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır.

Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmanın “Öğrenim görülen sınıf değişkenine göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olan alt problemi için öğretmen adaylarından toplanan verilerin çıkarımsal istatistiki yöntemlerden Bağımsız Örneklem t-Testi analizi yapılarak elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre analiz verileri

Sosyal Ölçeği	Sorumluluk	Sınıf	n	\bar{X}	SS	t	p
Eyleme Dönük Sorumluluk		Üç	238	3.45	.711	-.868	.386
		Dört	222	3.50	.721		
Ekolojik Sorumluluk		Üç	238	4.36	.775	-.334	.739
		Dört	222	4.38	.652		
Özgeci Sorumluluk		Üç	238	4.30	.712	-.006	.995
		Dört	222	4.30	.654		
Ulusal Sorumluluk		Üç	238	3.01	.814	-2.674	.008
		Dört	222	3.22	.809		
GENEL		Üç	238	3.71	.539	-1.358	.175
		Dört	222	3.78	.525		

Yukarıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi verileri yer almaktadır. Veriler incelendiğinde öğrenim görülen sınıf değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t = -1,358$; $p = ,175$; $p >,05$). Elde edilen bu bulguya göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebileceği gibi sınıfın öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği de söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Eyleme Dönük Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t = -,868$; $p = ,386$; $p >,05$).

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t = -,334$; $p = ,739$; $p >,05$).

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk

düzeylerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t = -.006$; $p = .995$; $p > .05$).

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t = -2,674$; $p = .008$; $p < .05$). Belirlenen anlamlı farklılık, dördüncü sınıfta öğrenimine devam öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda üçüncü sınıfta öğrenimine devam öğretmen adaylarına göre yüksek olmasından dolayı dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları lehinedir ($Ort_{dört} = 3,22 > Ort_{üç} = 3,01$).

Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmanın “Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olan alt problemi için öğretmen adaylarından toplanan verilerin çıkarımsal istatistiki yöntemlerden Bağımsız Örneklem t-Testi analizi yapılarak elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre analiz verileri

Sosyal Sorumluluk Ölçeği	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
Eyleme Dönük Sorumluluk	Kadın	330	3.51	.694	1.668	.096
	Erkek	130	3.38	.763		
Ekolojik Sorumluluk	Kadın	330	4.46	.643	4.040	.000
	Erkek	130	4.13	.835		
Özgeci Sorumluluk	Kadın	330	4.39	.631	4.614	.000
	Erkek	130	4.05	.750		
Ulusal Sorumluluk	Kadın	330	3.19	.834	3.211	.001
	Erkek	130	2.92	.742		
GENEL	Kadın	330	3.81	.509	4.396	.000
	Erkek	130	3.57	.556		

Yukarıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi verileri yer almaktadır. Veriler

incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t= 4,396$; $p= ,000$; $p<,05$). Belirlenen anlamlı farklılık, kadın öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin erkek öğretmen adaylarına göre yüksek olmasından dolayı kadın öğretmen adayları lehinedir ($Ort_{kız}=3,81 > Ort_{erkek}=3,57$).

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Eyleme Dönük Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t= 1,668$; $p= ,096$; $p>,05$).

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t= 4,040$; $p= ,000$; $p<,05$). Belirlenen anlamlı farklılık, kadın öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda erkek öğretmen adaylarına göre yüksek olmasından dolayı kadın öğretmen adayları lehinedir ($Ort_{kız}=4,46 > Ort_{erkek}=4,13$).

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t= 4,614$; $p= ,000$; $p<,05$). Belirlenen anlamlı farklılık, kadın öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda erkek öğretmen adaylarına göre yüksek olmasından dolayı kadın öğretmen adayları lehinedir ($Ort_{kız}=4,39 > Ort_{erkek}=4,05$).

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t= 3,211$; $p= ,001$; $p<,05$). Belirlenen anlamlı farklılık, kadın öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda erkek öğretmen adaylarına göre yüksek olmasından dolayı kadın öğretmen adayları lehinedir ($Ort_{kız}=3,19 > Ort_{erkek}=2,92$).

Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yerleşim Yeri Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmanın “Yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim yeri değişkenine göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olan alt problemi için öğretmen adaylarından toplanan verilerin çıkarımsal istatistiki yöntemlerden ANOVA analizi yapılarak elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin yerleşim yeri değişkenine göre analiz verileri

Sosyal Sorumluluk Ölçeği	Yerleşim Yerleri	n	\bar{X}	SS	F	p
Eyleme Dönük Sorumluluk	Köy	83	3.43	.776	.662	.576
	Kasaba	27	3.42	.663		
	İlçe	109	3.56	.690		
	İl	241	3.46	.712		
	Toplam	460	3.47	.715		
Ekolojik Sorumluluk	Köy	83	4.36	.802	1.146	.330

	Kasaba	27	4.12	.732		
	İlçe	109	4.39	.729		
	İl	241	4.38	.678		
	Toplam	460	4.37	.717		
Özgeci Sorumluluk	Köy	83	4.18	.837		
	Kasaba	27	4.15	.687		
	İlçe	109	4.38	.608	1.764	.153
	İl	241	4.31	.654		
	Toplam	460	4.30	.684		
Ulusal Sorumluluk	Köy	83	3.10	.922		
	Kasaba	27	3.04	.739		
	İlçe	109	3.21	.832	.659	.578
	İl	241	3.08	.781		
	Toplam	460	3.11	.817		
GENEL	Köy	83	3.70	.639		
	Kasaba	27	3.63	.540		
	İlçe	109	3.82	.481	1.346	.259
	İl	241	3.74	.513		
	Toplam	460	3.74	.533		

Yukarıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA verileri yer almaktadır. Veriler incelendiğinde yerleşim yeri değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F= 1,346$; $p= ,259$; $p>,05$).

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Eyleme Dönük Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F= ,662$; $p= ,576$; $p>,05$).

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F= 1,146$; $p= ,330$; $p>,05$).

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F= 1,764$; $p= ,153$; $p>,05$).

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F= ,659$; $p= ,578$; $p>,05$).

Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmanın “Anne eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olan alt problemi için öğretmen adaylarından toplanan verilerin çıkarımsal istatistiki yöntemlerden ANOVA analizi yapılarak elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre analiz verileri

Sosyal Sorumluluk Ölçeği	Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	SS	F	p
Eyleme Dönük Sorumluluk	Okur Yazar Değil	91	3.49	.629	.572	.683
	Okur Yazar	38	3.37	.724		
	İlköğretim	234	3.48	.722		
	Lise	64	3.42	.761		
	Üniversite	33	3.60	.803		
	Toplam	460	3.47	.715		
Ekolojik Sorumluluk	Okur Yazar Değil	91	4.42	.743	.192	.942
	Okur Yazar	38	4.32	.792		
	İlköğretim	234	4.36	.701		
	Lise	64	4.36	.714		
	Üniversite	33	4.32	.714		
	Toplam	460	4.37	.717		
Özgeci Sorumluluk	Okur Yazar Değil	91	4.31	.698	.096	.984
	Okur Yazar	38	4.31	.671		
	İlköğretim	234	4.28	.673		
	Lise	64	4.32	.688		
	Üniversite	33	4.25	.761		
	Toplam	460	4.30	.684		
Ulusal Sorumluluk	Okur Yazar Değil	91	3.22	.777	1.793	.129
	Okur Yazar	38	3.02	.853		
	İlköğretim	234	3.15	.847		
	Lise	64	2.90	.777		
	Üniversite	33	3.08	.686		
	Toplam	460	3.11	.817		
GENEL	Okur Yazar Değil	91	3.78	.466	.497	.738
	Okur Yazar	38	3.68	.565		
	İlköğretim	234	3.75	.546		
	Lise	64	3.68	.528		
	Üniversite	33	3.77	.601		
	Toplam	460	3.74	.533		

Yukarıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA verileri yer almaktadır. Veriler incelendiğinde

anne eğitim düzeyi değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F= ,497$; $p= ,738$; $p>,05$). Elde edilen bu bulguya göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebileceği gibi anne eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği de söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Eyleme Dönük Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F= ,572$; $p= ,683$; $p>,05$).

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F= ,192$; $p= ,942$; $p>,05$).

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F= ,096$; $p= ,984$; $p>,05$).

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F= 1,793$; $p= ,129$; $p>,05$).

Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Baba Öğretim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmanın “Baba eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olan alt problemi için öğretmen adaylarından toplanan verilerin çıkarımsal istatistiki yöntemlerden ANOVA analizi yapılarak elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre analiz verileri

Sosyal Sorumluluk Ölçeği	Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	SS	F	p
Eyleme Dönük Sorumluluk	Okur Yazar Değil	15	3.46	.815	1.110	.351
	Okur Yazar	20	3.79	.471		
	İlköğretim	222	3.44	.681		
	Lise	127	3.47	.765		
	Üniversite	76	3.49	.755		
	Toplam	460	3.47	.715		
Ekolojik Sorumluluk	Okur Yazar Değil	15	4.57	.579	1.713	.146
	Okur Yazar	20	4.48	.606		
	İlköğretim	222	4.42	.674		
	Lise	127	4.31	.785		

	Üniversite	76	4.23	.756		
	Toplam	460	4.37	.717		
Özgeci Sorumluluk	Okur Yazar Değil	15	4.34	.783		
	Okur Yazar	20	4.44	.546		
	İlköğretim	222	4.31	.673	.970	.423
	Lise	127	4.31	.693		
	Üniversite	76	4.17	.712		
	Toplam	460	4.30	.684		
Ulusal Sorumluluk	Okur Yazar Değil	15	3.58	.739		
	Okur Yazar	20	3.32	.819		
	İlköğretim	222	3.11	.823	1.923	.106
	Lise	127	3.03	.812		
	Üniversite	76	3.12	.799		
	Toplam	460	3.11	.817		
GENEL	Okur Yazar Değil	15	3.88	.466		
	Okur Yazar	20	3.96	.426		
	İlköğretim	222	3.74	.528	1.277	.278
	Lise	127	3.72	.549		
	Üniversite	76	3.70	.552		
	Toplam	460	3.74	.533		

Yukarıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA verileri yer almaktadır. Veriler incelendiğinde baba eğitim düzeyi değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F=1,277$; $p=,278$; $p>,05$). Elde edilen bu bulguya göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebileceği gibi baba eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği de söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Eyleme Dönük Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F=1,110$; $p=,351$; $p>,05$).

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F=1,713$; $p=,146$; $p>,05$).

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F=,970$; $p=,423$; $p>,05$).

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk

düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (F= 1,923; p= ,106; p>,05).

Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Aile Aylık Geliri Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmanın “Ailelerinin aylık gelir durumu değişkenine göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olan alt problemi için öğretmen adaylarından toplanan verilerin çıkarımsal istatistikî yöntemlerden ANOVA analizi yapılarak elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 9.

Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin aile aylık gelir durumu değişkenine göre analiz verileri

Sosyal Sorumluluk Ölçeği	Gelir Durumu	n	\bar{X}	SS	F	p
Eyleme Dönük Sorumluluk	600 TL'den az	12	3.56	.668	.832	.505
	601-1000 TL arası	24	3.55	.809		
	1001-2000 TL arası	79	3.42	.776		
	2001-3000 TL arası	135	3.40	.702		
	3001 TL ve üstü	210	3.52	.692		
	Toplam	460	3.47	.715		
Ekolojik Sorumluluk	600 TL'den az	12	4.13	.879	.791	.531
	601-1000 TL arası	24	4.29	.969		
	1001-2000 TL arası	79	4.33	.699		
	2001-3000 TL arası	135	4.44	.680		
	3001 TL ve üstü	210	4.36	.706		
	Toplam	460	4.37	.717		
Özgeci Sorumluluk	600 TL'den az	12	4.20	.868	.484	.748
	601-1000 TL arası	24	4.16	.927		
	1001-2000 TL arası	79	4.28	.725		
	2001-3000 TL arası	135	4.28	.670		
	3001 TL ve üstü	210	4.33	.636		
	Toplam	460	4.30	.684		
Ulusal Sorumluluk	600 TL'den az	12	3.43	.687	.789	.533
	601-1000 TL arası	24	3.16	.862		
	1001-2000 TL arası	79	3.04	.808		
	2001-3000 TL arası	135	3.07	.835		
	3001 TL ve üstü	210	3.14	.812		
	Toplam	460	3.11	.817		
GENEL	600 TL'den az	12	3.78	.580	.455	.769
	601-1000 TL arası	24	3.74	.764		
	1001-2000 TL arası	79	3.70	.567		
	2001-3000 TL arası	135	3.71	.510		
	3001 TL ve üstü	210	3.78	.503		
	Toplam	460	3.74	.533		

Yukarıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin aile aylık gelir durumu değişkenine göre anlamlı farklılık

gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA verileri yer almaktadır. Veriler incelendiğinde aile aylık gelir durumu değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F= ,455$; $p= ,769$; $p>,05$). Elde edilen bu bulguya göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin aile aylık gelir durumu değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebileceği gibi aile aylık gelir durumunun öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği de söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Eyleme Dönük Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin aile aylık gelir durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F= ,832$; $p= ,505$; $p>,05$).

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin aile aylık gelir durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F= ,791$; $p= ,531$; $p>,05$).

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin aile aylık gelir durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F= ,484$; $p= ,748$; $p>,05$).

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin aile aylık gelir durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F= ,789$; $p= ,533$; $p>,05$).

Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği Alt Boyut Puanlarının İlgili Alanı Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmanın “Küresel sorunlarla ilgilenme değişkenine göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olan alt problemi için öğretmen adaylarından toplanan verilerin çıkarımsal istatistikî yöntemlerden ANOVA analizi yapılarak elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 10.

Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin küresel sorunlarla ilgilenme durumu değişkenine göre analiz verileri

Sosyal Sorumluluk Ölçeği	Durum	n	\bar{X}	SS	F	p	Fark
Eyleme Dönük Sorumluluk	1-Evet	288	3.57	.6968	7.589	.001	1-3
	2-Hayır	31	3.41	.674			
	3-Bazen	141	3.29	.731			
	Toplam	460	3.47	.715			
Ekolojik Sorumluluk	1-Evet	288	4.45	.653	5.912	.003	1-3
	2-Hayır	31	4.30	.680			
	3-Bazen	141	4.20	.818			
	Toplam	460	4.37	.717			

Özgeci Sorumluluk	1-Evet	288	4.35	.636	2.226	.109	
	2-Hayır	31	4.20	.794			
	3-Bazen	141	4.21	.744			
	Toplam	460	4.30	.684			
Ulusal Sorumluluk	1-Evet	288	3.13	.838	.425	.654	
	2-Hayır	31	3.00	.854			
	3-Bazen	141	3.10	.768			
	Toplam	460	3.11	.817			
GENEL	1-Evet	288	3.81	.522	6.702	.001	1-3
	2-Hayır	31	3.66	.469			
	3-Bazen	141	3.62	.547			
	Toplam	460	3.74	.533			

Yukarıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin küresel sorunlarla ilgilenme durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA verileri yer almaktadır. Veriler incelendiğinde küresel sorunlarla ilgilenme durumu değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F= 6,702$; $p= ,001$; $p<,05$). Belirlenen anlamlı farklılığın yapılan LSD testi neticesinde küresel sorunlarla ilgilenen öğretmen adayları ile bazen küresel sorunlarla ilgilenen öğretmen adayları arasındadır. Küresel sorunlarla ilgilenen adayların sosyal sorumluluk düzeylerinin, bazen ilgilenenlere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulguya göre küresel sorunlarla ilgilenme durumunun öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki ettiği de söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Eyleme Dönük Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin küresel sorunlarla ilgilenme durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F= 7,589$; $p= ,001$; $p<,05$). Belirlenen anlamlı farklılığın yapılan LSD testi neticesinde küresel sorunlarla ilgilenen öğretmen adayları ile bazen küresel sorunlarla ilgilenen öğretmen adayları arasındadır. Küresel sorunlarla ilgilenen adayların sosyal sorumluluk düzeylerinin, bazen ilgilenenlere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin küresel sorunlarla ilgilenme durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F= 5,912$; $p= ,003$; $p<,05$). Belirlenen anlamlı farklılığın yapılan LSD testi neticesinde küresel sorunlarla ilgilenen öğretmen adayları ile bazen küresel sorunlarla ilgilenen öğretmen adayları arasındadır. Küresel sorunlarla ilgilenen adayların sosyal sorumluluk düzeylerinin, bazen ilgilenenlere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin küresel sorunlarla ilgilenme durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F= 2,226$; $p= ,109$; $p>,05$).

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk

düzeylerinin küresel sorunlarla ilgilenme durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F= ,425$; $p= ,654$; $p>,05$).

Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmanın “Üniversitede alınan bilgileri yeterli görme değişkenine göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olan alt problemi için öğretmen adaylarından toplanan verilerin çıkarımsal istatistiki yöntemlerden ANOVA analizi yapılarak elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 11.

Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin üniversitede alınan bilgileri yeterli görme değişkenine göre analiz verileri

Sosyal Sorumluluk Ölçeği Durum	n	\bar{X}	SS	F	p	
Eyleme Dönük Sorumluluk	Yeterli	31	3.27	.940	1.904	.150
	Yeterli Değil	316	3.46	.734		
	Kısmen Yeterli	113	3.55	.574		
	Toplam	460	3.47	.715		
Ekolojik Sorumluluk	Yeterli	31	4.19	.812	1.932	.146
	Yeterli Değil	316	4.41	.723		
	Kısmen Yeterli	113	4.30	.667		
	Toplam	460	4.37	.717		
Özgeci Sorumluluk	Yeterli	31	4.09	.766	2.064	.128
	Yeterli Değil	316	4.33	.689		
	Kısmen Yeterli	113	4.25	.639		
	Toplam	460	4.30	.684		
Ulusal Sorumluluk	Yeterli	31	2.90	.674	1.222	.296
	Yeterli Değil	316	3.12	.848		
	Kısmen Yeterli	113	3.15	.759		
	Toplam	460	3.11	.817		
GENEL	Yeterli	31	3.54	.521	2.368	.095
	Yeterli Değil	316	3.75	.554		
	Kısmen Yeterli	113	3.76	.466		
	Toplam	460	3.74	.533		

Yukarıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin üniversitede alınan bilgileri yeterli görme değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA verileri yer almaktadır. Veriler incelendiğinde üniversitede alınan bilgileri yeterli görme değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F= 2,368$; $p= ,095$; $p>,05$). Elde edilen bu bulguya göre üniversitede alınan bilgileri yeterli görme değişkeninin öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Eyleme Dönük Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin üniversitede alınan bilgileri yeterli görme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F= 1,904$; $p= ,150$; $p>,05$).

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin üniversitede alınan bilgileri yeterli görme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (F= 1,932; p= ,146; p>,05).

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin üniversitede alınan bilgileri yeterli görme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (F= 2,064; p= ,128; p>,05).

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin üniversitede alınan bilgileri yeterli görme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (F= 1,122; p= ,296; p>,05).

Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Bilgi Alınan Kaynak Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmanın “Küresel sorunlar hakkında bilgi alınan kaynak değişkenine göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olan alt problemi için öğretmen adaylarından toplanan verilerin çıkarımsal istatistiki yöntemlerden ANOVA analizi yapılarak elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 12.

Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeylerinin küresel sorunlar hakkında bilgi alınan kaynak değişkenine göre analiz verileri

Sosyal Sorumluluk Ölçeği	Durum	n	\bar{X}	SS	F	p	Fark
Eyleme Dönük Sorumluluk	1-Televizyon	59	3.30	.798	3.223	.041	3-1
	2-İnternet	323	3.47	.714			
	3-Diğer	78	3.62	.629			
	Toplam	460	3.47	.715			
Ekolojik Sorumluluk	1-Televizyon	59	4.24	.738	1.267	.283	
	2-İnternet	323	4.40	.684			
	3-Diğer	78	4.35	.825			
	Toplam	460	4.37	.717			
Özgeci Sorumluluk	1-Televizyon	59	4.23	.737	.844	.431	
	2-İnternet	323	4.32	.655			
	3-Diğer	78	4.23	.756			
	Toplam	460	4.30	.684			
Ulusal Sorumluluk	1-Televizyon	59	3.33	.918	5.081	.007	1-2 3-2
	2-İnternet	323	3.03	.780			
	3-Diğer	78	3.27	.845			
	Toplam	460	3.11	.817			
GENEL	1-Televizyon	59	3.68	.566	1.098	.334	
	2-İnternet	323	3.74	.523			
	3-Diğer	78	3.81	.548			
	Toplam	460	3.74	.533			

Yukarıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin küresel sorunlar hakkında bilgi alınan kaynak değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA verileri yer almaktadır. Veriler incelendiğinde küresel sorunlar hakkında bilgi alınan kaynak değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F= 1,098$; $p= ,334$; $p>,05$). Elde edilen bu bulguya göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin küresel sorunlar hakkında bilgi alınan kaynak değişkeni açısından birbirine benzediği söylenebileceği gibi küresel sorunlar hakkında bilgi alınan kaynak değişkeninin öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki etmediği de söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Eyleme Dönük Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin küresel sorunlar hakkında bilgi alınan kaynak değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F=3,223$; $p= ,041$; $p<,05$). Belirlenen anlamlı farklılık yapılan LSD testi neticesinde ortaya çıkmıştır. Bilgi kaynağı televizyon olan öğretmen adaylarının bilgi kaynağı diğer olarak nitelendirilen radyo, dersler, kitap, dergi, gazete, bilimsel dergi ve bilimsel toplantılar olan öğretmen adaylarından daha düşük sosyal sorumluluk düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin küresel sorunlar hakkında bilgi alınan kaynak değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F= 1,267$; $p= ,283$; $p>,05$).

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin küresel sorunlar hakkında bilgi alınan kaynak değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F= ,844$; $p= ,431$; $p>,05$).

Araştırmada kullanılan sosyal sorumluluk ölçeğinin “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin küresel sorunlar hakkında bilgi alınan kaynak değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F= 5,081$; $p= ,007$; $p<,05$). Belirlenen anlamlı farklılığın yapılan LSD testi neticesinde belirlenmiştir. Bilgi kaynağı internet olan öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk düzeyleri, bilgi kaynağı televizyon ve diğer olarak nitelendirilen radyo, dersler, kitap, dergi, gazete, bilimsel dergi, bilimsel toplantılar olan öğretmen adaylarına göre anlamlı şekilde düşük çıkmıştır. Elde edilen bu bulguya göre öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda küresel sorunlar hakkında bilgi alınan kaynak değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebileceği gibi küresel sorunlar hakkında bilgi alınan kaynak değişkeninin öğretmen adaylarının “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etki ettiği de söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin sosyal sorumluluk düzeyleri ortalamalarına bakıldığında, adayların küresel sorunlara ilişkin sosyal sorumluluk düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Alt boyutları incelendiğinde, ekolojik sorumluluk düzeylerinin en

yüksek, ulusal sorumluluk düzeylerinin ise en düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde Seçgin ve Yazıcı (2018) tarafından gerçekleştirilen inceleme sonucunda adayların küresel sosyal sorumluluklarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada da ölçeğin alt boyutlarında ekolojik sorumluluk düzeyi yüksek, ulusal sorumluluk ise en düşük bulunmuştur. Yine Benzer şekilde Büyükdöğün (2020) ve Kesici (2018) tarafından yapılan araştırmaların sonucunda da öğrencilerin sosyal sorumluluk algılarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu araştırmada elde edilen sonucu destekler nitelikte Yetiş (2019) tarafından yapılan bir araştırmada da öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin küresel sosyal sorumluluk düzeyleri eğitim alınan program değişkenine göre incelendiğinde, anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Belirlenen anlamlı farklılığın yapılan LSD testi neticesinde Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adayları arasındadır. Araştırmada yer alan alt boyutlardan “Eyleme Dönük Sorumluluk” boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. “Ekolojik Sorumluluk” boyutunda ise anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Belirlenen anlamlı farklılığa göre Okul Öncesi Öğretmenliği programında yer alan adayların puanları Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe programlarından yüksek çıkmıştır. “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda da anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Belirlenen anlamlı farklılığa göre Okul Öncesi Öğretmenliği programında yer alan adayların puan ortalamalarının Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe programlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Son olarak “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda da anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bu farklılık incelendiğinde Okul Öncesi Öğretmenliği programında yer alan adayların ulusal sorumluluk düzeylerinin Sosyal Bilgiler ve Türkçe programlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Tikka, Kuitunen ve Tynys (2000) tarafından yapılan araştırmada eğitim alınan bölüm değişkeninin bireylerin tutumlarına etki ettiği tespit edilmiştir. Seçgin ve Yazıcı (2018) da bu araştırmayı destekler nitelikte eğitim alınan program değişkeninin küresel sosyal sorumluluk düzeylerini etkilediğini belirlemiştir. Araştırmaya göre Sosyal Bilgiler öğretmen adayları eyleme dönük, ekolojik, özgeci ve ulusal sorumluluk alt boyutlarında Tarih öğretmeni adaylarından daha yüksek puanlar almışlardır. Benzer şekilde Kayalı (2010) Sosyal Bilgiler bölümünde yer alan adayların Türkçe ve Sınıf öğretmenliğine göre daha yüksek puan aldığını tespit etmiştir. Kırılmaz vd. (2018) tarafından yürütülen araştırmada ise burada elde edilen bulgunun tam tersi bir sonuca ulaşılmıştır. Kırılmaz vd. ulaştığı sonuca göre öğrencilerin yer aldığı bölümün küresel sosyal sorumluluk düzeyleri üzerinde herhangi bir etkisi olmamıştır.

Öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin küresel sosyal sorumluluk düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırmada yer alan alt boyutlardan eyleme dönük, ekolojik ve özgeci sorumluluk boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ulusal sorumluluk boyutunda ise araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Belirlenen anlamlı farklılık, dördüncü sınıfta öğrenimine devam öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda üçüncü sınıfta öğrenimine devam öğretmen adaylarına göre yüksek olmasından dolayı dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları lehinedir. Benzer şekilde Başer (2015) ve Kırılmaz vd. (2018) araştırmasında sınıf düzeyine göre sosyal sorumluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu

araştırmayı destekler şekilde Kesici (2018) tarafından yapılan araştırmada da sınıf düzeyinin sorumluluğu etkilemediği belirlenmiştir. Güdürü (2021) ise bu araştırmadan farklı olarak alt sınıfta olanların sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Aynı şekilde Aydın ve epni (2012) tarafından gerçekleştiren araştırmada 6. ve 7. sınıfta okuyanların 8. sınıfa göre daha olumlu tutumlara sahip olduğu saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin küresel sosyal sorumluluk düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Belirlenen anlamlı farklılık, kız ğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin erkek ğretmen adaylarına göre yüksek olmasından dolayı kız ğretmen adayları lehinedir. Araştırmada yer alan alt boyutlardan “Eyleme Dönük Sorumluluk” boyutunda ğretmen adaylarının küresel sorunlara yönelik sosyal sorumluluk düzeyinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen ğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Belirlenen anlamlı farklılık, kız ğretmen adayları lehinedir. “zgeci Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen ğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Belirlenen anlamlı farklılık yine kız ğretmen adaylarının lehine bulunmuştur. “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen ğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Belirlenen anlamlı farklılık, kız ğretmen adayları lehinedir. Yetiş (2019) de aynı şekilde kız öğrencilerin bireysel sosyal sorumluluk düzeylerini erkeklere göre daha yüksek bulmuştur. Tikka, Kuitunen ve Tynys (2000) kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çevreye karşı daha fazla sorumluluk gösterme eğiliminde olduğunu belirlemiştir. Kırılmaz vd. (2018) de kadınların sosyal sorumluluk düzeyleri erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde Bamber, Bullivant ve Stead (2013) tarafından İngiltere’de yapılan araştırmada kadınların küresel öğrenmeye ilişkin oldukça olumlu tutumlar geliştirdiği tespit edilmiştir. Aynı şekilde Yılmaz, Boone ve Andersen (2004) tarafından yapılan araştırmada kız öğrencilerin erkeklere göre evre sorunlarına ilişkin daha destekleyici oldukları görülmüştür. Ercan (2009), Konakay, Mercanlioğlu ve Ergen (2021), Yılmaz ve Arslan (2016), Kesici (2018), Kayalı (2010), Secgin ve Yazıcı (2018) tarafında yapılan araştırmalarda da kadınların lehine olacak şekilde sonuçlar bulunmuştur. Bazı araştırmalarda ise tam tersi yönde bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin Worsley ve Skrzypiec (1998) tarafından Avustralya’da gerçekleştiren çalışmada kadınların erkeklere göre evre sorunlarına ilişkin daha karamsar oldukları tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin küresel sosyal sorumluluk düzeyleri yerleşim yeri değişkenine göre incelendiğinde anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırmada yer alan alt boyutlardan eyleme dönük, ekolojik, özgeci ve ulusal sorumluluk boyutlarında da anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Benzer şekilde Grbzoğlu Yalmanı ve Gözüm’n (2011) araştırmasında ve Konakay vd. (2021) gerçekleştirdiği çalışmada yerleşim yeri değişkenine ilişkin sosyal sorumluluk kısmında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bazı çalışmalarda ise anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Yılmaz, Boone ve Andersen (2004) tarafından yapılan çalışmada Şehirde yaşayanların diğerlerine göre evre sorunlarına daha olumlu yaklaştığı görülmüştür. Benzer şekilde Yılmaz ve Arslan’ın (2011) araştırmasında yaşanılan yer değişkenine göre Şehirde yaşayan bireylerin evre duyarlılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Anlamlı bulunan bir diğer sonuç olan Başer’in (2015) alışmasında eyleme dönük sorumluluk alt

boyutunda nüfusu büyük yerlerde yaşayanların eyleme dönük sorumlulukları daha yüksek bulunmuştur. Öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin küresel sosyal sorumluluk düzeyleri anne öğrenim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırmada yer alan alt boyutlardan eyleme dönük, ekolojik, özgeci ve ulusal sorumluluk boyutlarında da anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Benzer şekilde Aydın ve Çepni (2012) tarafından yapılan araştırmada anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Farklı araştırmalarda ise anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Örneğin Güdürü'nün (2021) araştırmasında annesi ilkokul ve lise mezunlarının okuma yazma bilmeyenlere göre daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yılmaz ve Arslan'ın (2011) çalışmasında annesi üniversite mezunu olanların ilkokul mezunlarına göre çevreyi koruma davranışında artış gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin küresel sosyal sorumluluk düzeyleri baba öğrenim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırmada yer alan alt boyutlardan eyleme dönük, ekolojik, özgeci ve ulusal sorumluluk boyutlarında da anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Benzer şekilde Başer'in (2015) çalışmasında baba eğitim düzeyinde anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Güdürü (2021) tarafından yapılan araştırmada bu araştırmayı destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır ve baba eğitim durumuna dair anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Yılmaz ve Arslan'ın (2011) çalışmasında da bu araştırmada elde edilen bulguları destekler şekilde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kayalı'nın (2010) araştırmasında ise farklı olarak babanın eğitim durumuna göre adayların tutumları incelendiğinde, lise ve üniversite eğitim düzeyine sahip olanların tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin küresel sosyal sorumluluk düzeyleri ailenin aylık geliri değişkenine göre incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırmada yer alan alt boyutlardan eyleme dönük, ekolojik, özgeci ve ulusal sorumluluk boyutlarında da anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Benzer şekilde Ercan (2009) sosyoekonomik duruma göre anlamlı bir fark saptamamıştır. Güdürü'nün (2021) çalışmasında aile gelir düzeyinin de sorumluluk üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı tespit edilmiştir. Başer (2015) gelir düzeyine ilişkin bulgular da yine benzer şekilde anlamlı bir fark saptamamıştır. Sadık (2013) tarafından yapılan çalışmada da ailenin sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Farklı olarak Özkan, Akgül Gök, Kocaoğlu, Taşkıran, Özdemir ve Muslu Köse (2015) tarafından öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeylerinin ölçüldüğü bir çalışmada ailelerin aylık gelirleriyle sosyal sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, aile geliri yüksek olan bireylerin sosyal sorumluluk düzeylerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin küresel sosyal sorumluluk düzeyleri ilgi alanı değişkenine göre incelendiğinde anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Belirlenen anlamlı farklılığın yapılan LSD testi neticesinde küresel sorunlarla ilgilenen öğretmen adayları ile bazen küresel sorunlarla ilgilenen öğretmen adayları arasında olduğu saptanmıştır. Buna göre küresel sorunlarla ilgilenen adayların küresel sosyal sorumluluk düzeyleri bazen seçeneğini tercih edenlere oranla daha yüksek bulunmuştur. Araştırmada yer alan alt boyutlardan "Eyleme Dönük Sorumluluk" boyutunda öğretmen adaylarının küresel sorunlara yönelik sosyal sorumluluk düzeyinin küresel sorunlarla ilgilenme durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Belirlenen farklılık küresel sorunlarla ilgilenen öğretmen adayları ile bazen küresel sorunlarla ilgilenen öğretmen adayları arasındadır. "Ekolojik Sorumluluk" alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk

düzeylerinin küresel sorunlarla ilgilenme durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Farklılık bu boyutta da adaylardan küresel sorunlarla ilgilenen ve bazen diyenler arasındadır. “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin küresel sorunlarla ilgilenme durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda da araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin küresel sorunlarla ilgilenme durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Benzer şekilde Ateş (2018) tarafından yapılan araştırmada toplumsal sorunlarla ilgilenen öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik puanları ilgilenmeyenlere göre yüksek çıkmıştır. Karatekin, Kuş ve Merey’in (2014) çalışmasında adayların sosyal katılım oranındaki düşüklük, çevre sorunlarına yönelik duyarsızlığa bağlanmıştır. Kuhlemeier, Van Den Bergh ve Lagerweij (1999) tarafından Hollanda’da ülke çapında yapılan araştırmada 9. sınıf öğrencilerinin %35’inin çevre konularında ekstra çaba göstermeye istekli olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin küresel sosyal sorumluluk düzeyleri üniversitede alınan bilgi yeterliliği değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırmada yer alan alt boyutlardan eyleme dönük, ekolojik, özgeci ve ulusal sorumluluk boyutlarında da anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğretmen adaylarının bilgi yeterlilik düzeyleri, küresel sosyal sorumluluk düzeyleri üzerinde etki etmemiştir. Benzer şekilde Kuhlemeier vd. (1999) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin çevresel bilgi, tutum ve davranışları arasındaki ilişki oldukça zayıf bulunmuştur. Ercan’ın (2009) araştırmasında ise farklı olarak sosyal sorumluluğun uygulanmasına ilişkin lisans öncesi eğitim almış öğretmenlerin aldığı puanlar lisans eğitimi alanlardan yüksek çıkmıştır. Harun, Hock ve Othman (2011) tarafından yapılan araştırmada bireylerin bilgi düzeyleri ve tutumları arasında da anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bradley, Waliczek ve Jazicek (1999) tarafından yapılan araştırmada öğrencilere on günlük çevre eğitimi bilgilendirme çalışması yapılmış ve sonuçları değerlendirilmiştir. Araştırma sonucu incelendiğinde öğrencilerin çevre bilimleri dersini tamamladıktan sonra çevre bilgi puanlarının %22 artışı gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin küresel sosyal sorumluluk düzeyleri bilgi alınan kaynak değişkenine göre incelendiğinde anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırmada yer alan alt boyutlardan “Eyleme Dönük Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin küresel sorunlar hakkında bilgi alınan kaynak değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Belirlenen anlamlı farklılığın yapılan LSD testi neticesinde bilgi kaynağı televizyon olan öğretmen adayları ile bilgi kaynağı diğer olarak nitelendirilen radyo, dersler, kitap, dergi, gazete, bilimsel dergi ve bilimsel toplantılar olan öğretmen adayları arasındadır. Bilgi kaynağı olarak “diğer” kaynaklardan birini seçen adayların küresel sosyal sorumluluk düzeyleri “televizyon” kaynağını seçenlere göre daha yüksektir. “Ekolojik Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin küresel sorunlar hakkında bilgi alınan kaynak değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. “Özgeci Sorumluluk” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. “Ulusal Sorumluluk” alt boyutunda araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin küresel sorunlar hakkında bilgi alınan kaynak değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Belirlenen anlamlı farklılığın yapılan LSD testi neticesinde bilgi kaynağı internet olan öğretmen adayları ile bilgi kaynağı televizyon ve diğer olarak nitelendirilen radyo, dersler, kitap, dergi, gazete, bilimsel dergi, bilimsel toplantılar olan öğretmen adayları

arasındadır. Erdal, Erdal ve Yücel (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada üniversite öğrencilerinin çevre bilinç düzeyleri ölçülmüş ve araştırma sonucunda bireylerin çevre sorunlarına dair bilgileri çoğunlukla televizyon ve internetten aldıkları tespit edilmiştir. Araştırmacı, öğrencilerin bilgi kaynağı olarak televizyon ve interneti kullanmasının geri bildirim sağlanamamasından dolayı bilgi düzeylerinin düşük kalmasına sebep olduğunu belirtmektedir. Uymaz (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının konuya dair bilgi aldıkları kaynakların başında sosyal medya uygulamaları yer almıştır. Campbell, Medina-Jerez, Erdoğan ve Zhang (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ABD, Türkiye ve Bolivya'da yer alan öğretmenlerin çevre eğitime ilişkin tutumları incelenmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, küresel çevre sorunlarına ilişkin bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bilgi kaynağı değişkeni açısından incelendiğinde ABD'de ana bilgi kaynağı olarak internet ve gazeteler ilk sıralarda yer almaktadır. Türkiye'de ilk sırada internet, ikinci sırada ders kitaplar, üçüncü sırada ise gazeteler yer almıştır. Bolivya'da ise gazete birincil bilgi kaynağıdır.

Araştırma sadece öğretmen adayları ile sınırlı kalmayıp okullardaki öğretmen ve öğrencilere de uygulanabilir. Sosyal sorumluluk ile ilgili çalışmaların sayısı artırılarak daha geniş bir perspektiften değerlendirme yapılabilir. Araştırma, daha fazla üniversitede, farklı bölümlerde daha geniş bir örnekleme yapılabilir. Ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencilerine sosyal sorumluluk ile ilgili konu alanları sunularak daha duyarlı bireyler yetiştirilebilir. Bireylerin eğitim süreçleri ailede başladığı için ailelere sosyal sorumluluk konusunda bilgilendirme çalışmaları yapılabilir. Öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin bilgilerini davranışa dönüştürebilmeleri için çeşitli etkinlikler yapılabilir. Öğretmen adaylarının ulusal sorumluluk düzeylerini geliştirebilmek için konu ile ilgili değerler lisans programlarına yansıtılabilir. Ulusal sorumluluk bilincinin gelişmesinde önemli rol oynayan Sosyal Bilgiler dersinin içeriğinde vatandaşlık konularına daha geniş yer verilerek, küçük yaşlardan itibaren milli bilinç kazandırılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulu'ndan (01.11.2021-E. 103649) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Ateş, H. (2018). Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir tüketim davranışlarının ve bilgi düzeylerinin araştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 31(2) ss. 507-531
- Aydın, F. ve Çepni, O. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Karabük ili örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18. ss. 189-207
- Bamber, B., Bullivant, A. ve Stead, D. (2013). Measuring attitudes towards global learning among future educators in England. *International Assignment of Development Education and Global Learning*. 5(3). ss. 5–27.
- Başaran, İ.E. (1974). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Başer, E. H. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kütahya
- Bradley, J.C., Waliczek, T.M. ve Zajicek, J. M. (1999). Relationship between environmental knowledge and environmental attitude of high school students. *Journal of Environmental Education*. 30 (3). ss.17-21.
- Büyükdoğan, B. (2020). Üniversite öğrencilerinin küresel sosyal sorumluluk algılarının değerlendirilmesi . *Yeni Medya Elektronik Dergisi*. 4 (3). ss. 203-215 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejnm/issue/56645/742320?publisher=aydin>
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Campbell, T., Medina-Jerez, W., Erdoğan, İ. ve Zhang, D. (2010). Exploring science teachers' attitudes and knowledge about environmental education in three international teaching communities. *International Journal of Environmental Science Education*. 5(1). ss. 3-29.
- Cochrane, A. ve Pain, K. (2000). A globalizing society?. (edt: David Held). *An Introduction to the Social Sciences: Understanding Social Change. A Globalizing World? Culture, Economics, Politics*. London and Newyork: The Open Universty. ss. 5-45
- Eilbirt, H. ve Parket, I.R. (1973). The practice of business: the current status of corporate social responsibility. *Business Horizons*. 16(4). ss. 5-14
- Ercan, B. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin sosyal sorumluluk anlayışı ve uygulamaları-antalya örneği. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Antalya.
- Erdal, H., Erdal, G., ve Yücel, M. (2013). Üniversite öğrencilerinin çevre bilinç düzeyi araştırması: Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*. 4. ss. 57-65
- Göztaş, A., ve Baytekin, E.P. (2009) Sosyal sorumluluk kampanyaları ile çocukların bilinçlendirilmesi ve eğitimi Türkiye'den bir uygulama örneği: aygaz "dikkatli çocuk" kazalara karşı bilinçlendirme kampanyası. *Journal of Yaşar University*. 4(3). ss. 1997-2015
- Güdürü, F. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Sorumluluk Algıları Üzerine Bir Araştırma. *International Primary Education Research Journal*. 5 (3). ss. 243-259 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/iperj/issue/66003/933946>

- Gürbüzöğlü Yalmanlı, S. ve Gözüm, A.İ.C. (2011). The investigation of karkas university of candidate teachers' attitudes towards environmental problems with respect to some variables. *International Online Journal of Educational Sciences*. 3 (3). ss. 1109-1132.
- Harun, R., Hock, L.K. ve Othman F. (2011). Environmental Knowledge and Attitude among Students in Sabah. *World Applied Sciences Journal*. 14 (11). ss. 83-87
- Karatekin, K., Kuş, Z. ve Merey, Z. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarının çözümünde sosyal katılımları. *İlköğretim Online*. 13(2). ss. 345-361
- Kayalı, H. (2010). Sosyal bilgiler, Türkçe ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Marmara Coğrafya Dergisi*. 21. ss. 258-268.
- Kesici, A. (2018). Lise öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 38 (3). ss. 965-985.
- Kırılmaz, H., Kılıç Kırılmaz, S., Demir, B. ve Marakçı, Y. (2018). Üniversite öğrencilerinin küresel sosyal sorumluluk düzeyleri üzerine bir araştırma. *Social Sciences Studies Journal*. ss.6197-6208.
- Konakay, G. Mercanlıoğlu, A. Ç. ve Ergen, B. (2021). The relationship between global social responsibility of x, y, z generations and their tolerance towards accepting differences. *Journal of Strategic Research in Social Science*. 7 (1). ss. 91-116. Doi: 10.26579/josr.138
- Kuhlemeier, H., Van Den Bergh, H. ve Lagerweij, N. (1999). Environmental knowledge, attitudes, and behavior in dutch secondary education. *The Journal of Environmental Education*. 30(2). ss. 4-14.
- MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Ankara
- Özkan, Y., Akgül Gök, F., Kocaoğlu, F., Taşkıran, H., Özdemir, P. ve Muslu Köse, S. (2015). Sosyal hizmet öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeylerinin belirlenmesi. *Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 3. ss. 89-108
- Özko, A.E., Çelik, M. ve Gönen, S. (2005). Kurumsal sosyal sorumluluk kavramı ve muhasebenin sosyal sorumluluğu. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*. 27. ss. 134-145
- Palaz, T. (2016). Dünya Sorunlarına Çözüm Arayan Uluslararası ve Ulusal Kuruluşlar. (edt: Fatih Aydın). *Günümüz Dünya Sorunları*. Ankara. Pegem Akademi. ss. 648-671
- Sadık, F. (2013). Öğretmen adaylarının çevresel tutum ve bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*. 3 (4). ss. 69-82
- Scales, P.D., Blyth, D., Berkas, T.H. ve Kielsmeier, J.C. (2000). The effects of service-learning on middle school students' social responsibility and academic success. *Journal of Early Adolescence*. 20(3). ss. 332-358
- Seçgin, F. ve Yazıcı, F. (2018). Tarih ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kontrol odakları ve küresel sosyal sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişki. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. 8 (15). ss. 1267-1292
- Şimşek, H. (1997). *Paradigmalar Savaşı Kaostaki Türkiye*. İstanbul: Sistem Yayınları
- Tikka, P. M., Kuitunen, M. T. ve Tynys, S. M. (2000). Effects of educational background on students' attitudes, activity levels, and knowledge concerning the environment. *The Journal of Environmental Education*. 31(3). ss. 12-19.
- Toulmin, S. (1999). The ambiguities of globalization. *Futures*. (31). ss. 905-912

- Uymaz, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(1). ss. 59-79. Retrieved from <https://dergipark.org.tr>
- Yetiş, H. (2019). *Sağlık bilimleri fakültesinde okuyan öğrencilerin bireysel sosyal sorumluluk düzeyleri ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Sanko Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Gaziantep
- Yılmaz, M. ve Arslan, Ş. (2016). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(2). ss. 598 – 607.
- Yılmaz, O., Boone, W. J. ve Andersen, H. O. (2004). Views of elementary and middle school Turkish students toward environmental issues. *International Journal of Science Education*, 26(12). ss. 1527-1546. <https://doi.org/10.1080/0950069042000177280>
- Yılmaz, V. ve Arslan, T. (2011). Üniversite öğrencilerinin çevre koruma vaatleri ve çevre dostu tüketim davranışlarının incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(3). ss. 1–10.
- Worsley, A. ve Skrzypiec, G. (1998). Environmental attitudes of senior secondary school students in South Australia. *Global Environmental Change*. 8. ss. 209 255. [https://doi.org/10.1016/S0959-3780\(98\)00016-8](https://doi.org/10.1016/S0959-3780(98)00016-8)

İletişim/Correspondence

Prof. Dr. Mesut AYDIN
mesut.aydin@inonu.edu.tr

Gözde GÜRBÜZ
Gzde6370@gmail.com

Investigation of Visual Arts Teachers' Perceptions towards EBA (Educational Information Network)

Demet GÜNEŞ, Dicle University, ORCID ID: 0000-0001-9120-4321

Münire Meral YAĞÇI TURAN, Dicle University, ORCID ID: 0000-0002-3453-6220

Abstract

Like other areas of life, the field of education has also been affected by the negative effects of the pandemic, which has become a global problem. Therefore, there have been some changes and transformations in this field. One of these changes and transformations is the "EBA (Education Information Network)", which is an education platform that teachers and students can access free of charge in cases where formal education is not possible. The purpose of this research is to investigate the perception levels of visual arts teachers about EBA. The study was carried out with the general survey model in the type of quantitative research. The study, which consists of participants determined by using the random sampling method, includes 108 visual arts teachers working in secondary education institutions in Diyarbakır. The data were revealed by using the "EBA Perception Scale" to determine the visual arts teachers' perceptions of EBA. SPSS 24.0 package program, T, Kruskal-Wallis H and Mann-Whitney U tests were used in the analysis of the data obtained within the scope of the research. According to the results of the research, there is no significant difference between the variables of teachers' gender, seniority, class size, postgraduate and in-service training status, and their perceptions about EBA; It was found out that there was a significant difference between the workplace variable and their perceptions of EBA. Considering the results of the study, teachers generally encounter with inadequacy of infrastructure and equipment, it is seen that they find the course content in the EBA platform complex and think that the course content should be enriched. Some suggestions are also included in the axis of the research results.

Keywords: Visual Arts, Education Information Network, Secondary Education



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 3, 2022
pp. 1461-1481
DOI
10.17679/inuefd.1142125

Article Type
Research Article

Received
07.07.2022

Accepted
19.12.2022

Suggested Citation

Güneş, D., & Yağcı Turan, M.M. (2022). Investigation of visual arts teachers' perceptions towards EBA (Educational Information Network). *Inonu University Journal of the Faculty of Education*. 23(3), 1461-1481. DOI: 10.17679/inuefd.1142125

This article was produced from the master's thesis of the first author, which was accepted by Dicle University, Institute of Educational Sciences in August 2021.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Technological developments are at the beginning of today's most important developments. The lives offered by technology, which have occurred with global changes in the world, offer an opportunity for economic transformations. Education is known as the key to a skilled workforce. As a result of global development, the concept of labor force has changed to that of an educated workforce (DPT, 2001).

The implementation of the EBA carried out within the scope of the FATİH project was carried out under the responsibility of the General Directorate of Innovation and Educational Technologies (YEGİTEK) in 2012 and was prepared free of charge for teachers and students (Aktay & Keskin, 2016). This application, which aims to increase the quality of education, aims to provide a reliable learning environment to all students at their own learning pace. Education has been seriously interrupted by Covid-19, which has taken the world under its influence. In this challenging process, the importance given to information technologies has increased, and solutions have been considered against emerging problems (Ak et al., 2020).

In terms of keeping the cognitive and affective processes calm in the individual in both non-formal education and formal education shaped according to the needs of the age (Erinç, 2019), art education is of great importance in the survival and teaching of art and in the development of creativity in children (Kırıçoğlu, 2002). If the subjects that students cannot understand in art education are enriched with instructional technologies and materials that activate the senses, embody and make learning permanent (Yılmaz & Bilici, 2015) and if intellectual elements are visualized, the effectiveness and permanence of learning will increase (Şengül, 2006).

Purpose

This research study was conducted in order to find out the perceptions of visual arts teachers towards EBA (Educational Information Network), an online social platform established by the Ministry of National Education.

Method

This study is a quantitative research to determine the perceptions of secondary school visual arts teachers about "Education Information Network (EBA)", and the research was conducted with the general screening model. The study population consists of a total of 108 visual arts teachers selected by random method working in ninety-four secondary education institutions in "Diyarbakır" as "female 62 and male 46". Not all teachers could be reached due to the pandemic. In this study, random sampling method was used. In the random sampling method, the individuals that make up the universe are ranked and the individuals are randomly selected for sampling from the list made (Atak, 2011). In the study, Personal Information Form, EBA perception scale of visual arts teachers was used to collect data. There are 14 items in the EBA perception scale Draft Forum of visual arts teachers. Following the official permissions from the relevant institutions for the implementation of the study, the perception scale and personal information form, which was prepared by taking into account the suggestions and criticisms of experts in the field, was sent to 108 visual arts teachers online via Google Forms due to the

pandemic. The data obtained are determined through the "SPSS 24.0 package program". The analysis was performed with the help of "T, Kruskal-Wallis H and Mann-Whitney U" tests.

Findings

Considering the averages of opinion obtained with the EBA perception scale, it was determined that most teachers had connection problems in accessing the EBA, and they found the face-to-face training more productive than the training with the EBA live course. Opinion averages obtained with the EBA perception scale were compared with the variables of gender, seniority, postgraduate education, class size and in-service training status. As a result of this comparison, no significant difference was observed. As a result of the comparison of the average of opinion obtained with the EBA perception scale with the variable of the place of work, a significant difference was found in favor of the teachers working in the rural areas.

Discussion & Conclusion

When the items in the data measurement tool that determine the perception of teachers about EBA are examined, the general opinion of the teachers is at the "undecided" level. "Education with EBA live course is more efficient than face-to-face education." They evaluated this statement as "strongly disagree".

"I encounter system connection problems while accessing EBA." It was found out that there was a high rate of participation by the teachers in the item. "The EBA platform makes complex topics easy to understand." The teachers stated the item as "I am undecided". It can be said that the reason for making such an evaluation is that they find the course content on the platform insufficient.

As a result of the comparison made between the participants' perceptions of EBA and their professional seniority, it was determined that there was no significant difference. However, it has been determined that teachers of 1-5 years of teaching experience use EBA more than others. The reason why the EBA usage rate of the participants who are new to the profession is high can be shown that they have technological competence and use technology more in education. As a result of the comparison between the participants' perceptions of EBA and their place of duty, it was determined that there was a significant difference. As a reason for this result, it can be said that teachers who perform their duties in rural areas are more willing in their professional work and strive to realize innovative policies.

Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin EBA'ya (Eğitim Bilişim Ağı) Yönelik Algılarının İncelenmesi

Demet GÜNEŞ, Dicle Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-9120-4321

Münire Meral YAĞCI TURAN, Dicle Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-3453-6220

Öz

Küresel bir sorun haline gelen pandeminin olumsuz etkilerinden hayatın diğer alanları gibi eğitim öğretim alanı da etkilenmiştir. Dolayısıyla bu alanda birtakım değişim ve dönüşümler yaşanmıştır. Bu değişim ve dönüşümlerden bir tanesi formal eğitimin mümkün olmadığı durumlarda öğretmenlerin ve öğrencilerin ücretsiz ulaşabileceği bir eğitim platformu olan "EBA (Eğitim Bilişim Ağı) dır." Bu araştırmanın amacı, görsel sanatlar öğretmenlerinin EBA'ya ilişkin algı düzeylerinin belirlenmesidir. Çalışma nicel araştırma türünde genel tarama modeliyle yapılmıştır. Tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak tespit edilen katılımcılardan oluşan çalışma, Diyarbakır ilindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan yüz sekiz görsel sanatlar öğretmenini kapsamaktadır. Veriler, görsel sanatlar öğretmenlerinin EBA'ya ilişkin algılarının belirlenmesinde "EBA Algı Ölçeği" kullanılarak ortaya koyulmuştur. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde SPSS 24.0 paket programı, T, Kruskal-Wallis H ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin cinsiyet, kıdem yılı, sınıf mevcudu, lisansüstü ve hizmet içi eğitim alma durumu değişkenleri ile EBA'ya ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olmadığı; görev yeri değişkeni ile EBA'ya ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin genel olarak altyapı ve donanım yetersizliği ile karşılaştığı, EBA platformundaki ders içeriklerini karmaşık buldukları ve ders içeriklerinin zenginleştirilmesi gerektiğini düşündüğü görülmektedir. Araştırma sonuçları ekseninde bazı önerilere de yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Görsel Sanat, Eğitim Bilişim Ağı, Ortaöğretim



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 3, 2022
ss. 1461-1481
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1142125

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
07.07.2022

Kabul Tarihi
19.12.2022

Önerilen Atıf

Güneş, D., & Yağcı Turan, M.M. (2022). Görsel sanatlar öğretmenlerinin EBA'ya (Eğitim Bilişim Ağı) yönelik algılarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1461-1481. DOI: 10.17679/inuefd.1142125

Bu makale, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Ağustos 2021 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin EBA'ya (Eğitim Bilişim Ağı) Yönelik Algılarının İncelenmesi

Teknolojik gelişmelerin bilgiye erişimi hızlandırdığı, bireylere zaman kazandırdığı ve insan yaşamını kolaylaştırdığı kabul edilmektedir. Ayrıca dünyada küresel değişimlerle birlikte meydana gelen teknolojinin sunmuş olduğu hayatlar, ekonomik dönüşümler için bir fırsat sunmaktadır. Bilgi çağının ortaya koyduğu misyon ile üretimin bilgiye bağımlı hale gelmesi ve rekabetçi politikalara önem verilmesiyle nitelikli iş gücüne olan ihtiyaç artmaktadır. Eğitim, vasıflı bir işgücünün anahtarı olarak bilinmektedir. Bu doğrultuda bu durum eğitim kurumlarında muhakeme yapabilen, iletişim becerisine sahip ve değişimlere açık olan bireylerin yetiştirilmesini zorunlu kılmıştır (DPT, 2001). Bireyde gerekli donanımın sağlanmasındaki amaç, bireye yeni bir zemin hazırlamak ve bireyin toplumdaki aktif rolünü desteklemektir (Özmen, 2017).

Globalleşen dünyada teknolojik gelişmeler insanları her alanda etkilemiş, bu bağlamda eğitim sistemi de yapısal ve niteliksel değişimler yaşamıştır. Eğitim sisteminin üst seviyelere erişimi için ulusal ekseninde oluşturulan teknoloji destekli eğitim motiflerini yakinen takip etmek oldukça önemlidir. Ancak bu şekilde teknoloji temelli bir eğitim sisteminde yeni boyutlar oluşturulabilir. Stratejik bir öneme sahip olan eğitim sistemi ile çocuklarda demokratik bir anlayış oluşturmak, onların özerk karar almasına yardımcı olmak, yaratıcı ve üretkenlik yetilerini kazandırmak amaçlanmıştır. Bu doğrultudaki amaçları gerçekleştirmek için ülkenin gereksinimlerini göz önünde bulundurmamak ve diğer ülkelerdeki gelişmeleri takip etmek gerekmektedir.

Başta Amerika olmak üzere birçok devlet, eğitimde yenileme ve geliştirme faaliyetleri için büyük atılımlar yapmıştır. Örneğin 1980 yılında Amerika'da uygulanmaya başlayan "Apple'ın Yarının Sınıfları (ACOT)" ve 2000 yılında Amerika'da uygulanmaya başlayan "Geleceğin Öğretmenleri Teknolojiyi Kullanacak (PT3)" projeleri ile bilişim teknolojisinde yapısal değişikliğe gidilmiştir. Bu gelişmelerin yanı sıra eğitimde teknolojiye entegre edilen projeler ardıl şekilde görülmüştür. Avustralya'da eğitim programları BİT teknolojileri doğrultusunda hazırlanmıştır. Güney Kore ve Portekiz'de ise bütün öğrencilere tablet ve dizüstü bilgisayar dağıtılmıştır (Pamuk vd., 2013).

Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Nedir?

Uzaktan eğitim, öğretim etkinliklerinin formal alanlarda yürütülmesinin mümkün olmadığı durumlarda öğretmen ve öğrencilerin pragmatik bir yaklaşımla etkileşime girmesini ve teknolojiyi kullanmasını sağlayan bir eğitimdir (Kaya, 2002). Uzaktan eğitim, bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi ile süreç içerisinde yönlendirilmiş ve gereksinimlere göre şekillenmiştir. Hülasa ilk olarak yazışmalarla başlayan süreç, ihtiyaçlar ve gelişmelere göre yeni bir boyut içerisine girmiştir.

Temellerinin 1728 yılında atıldığı bilinen uzaktan eğitim süreci (İşman, 2008) günümüz dünyasında kullanılan son teknoloji ile daha nitelikli hale getirilmiştir. Bu bağlamda ihtiyaçlar çerçevesinde şekillenen eğitimden yararlanma politikaları oluşturulmuştur. Türkiye'de eğitim kolunda yürütülen politikardan olan FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknoloji Geliştirme Hareketi) projesi 2011 ile 2012 senelerinde on yedi ildeki elli iki okulda pilot uygulama ile başlamıştır. Bu proje ile kişilerde eş imkanlar sağlamak, sınıflarda kullanılan teknolojik altyapıyı güçlendirmek ve öğrencilerin BİT araçlarını kullanarak öğrenmelerini sağlamak hedeflenmiştir (Sezer, 2016). FATİH projesi kapsamında yürütülen EBA (Eğitim Bilişim Ağı)'nın uygulanması ise 2012 yılında

Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) sorumluluğunda gerçekleştirilmiş olup, öğretmen ve öğrenciler için ücretsiz olarak hazırlanmıştır (Aktay ve Keskin, 2016). EBA, eğitim ve öğretim programına uygun olarak hazırlanmış 1.700'den fazla ders içeriğinden oluşmaktadır (Aydoğan, 2016). Eğitim kalitesini artırmayı amaç edinen bu uygulama, tüm öğrencilere kendi öğrenme hızında ve güvenilir öğrenme ortamı sunmayı hedeflemektedir.

Dünyayı etkisi altına alan Covid-19 ile eğitim ciddi şekilde sekteye uğramıştır. Bu zorlu süreçte bilgi teknolojilerine verilen önem artmış, ortaya çıkan sorunlara uzaktan eğitim ile çözüm aranmıştır (Ak vd., 2020). Yüz yüze eğitimin askıya alındığı salgın döneminde eğitimde aksaklıkların önüne geçmek önem arz etmiştir. Daha önce öğretmen ve öğrencilerin aktif olarak kullandığı EBA'da dersler ilk kez canlı olarak işlenmiş, Türkiye Radyo Televizyon Kurumu ve Millî Eğitim Bakanlığının ortaklığı ile kurulan TRT EBA TV kanalları kullanılmıştır. Eğitim Vizyonu 2023 hedefleri doğrultusunda eğitimde dijitalleşme ve uzaktan eğitimin bulunması bu süreçte eğitimin aksatılmaması için zemin oluşturmuştur (İnci-Kuzu, 2020). Böylelikle öğrenciler senkron-asenkon olarak EBA'ya giriş yapabilmişlerdir.

Covid-19 sürecinde öğrenciler, eğitim sürecini e-öğrenme araçları ile yeni bir formatta geçirmişlerdir. Bu yeni formatın getirmiş olduğu iki farklı sorumluluk bulunmaktadır: İlki, öğrencilerin teknolojik araçlara ve gerekli altyapıya sahip olmaları, ikincisi ise öğrencilerin çalışmalarını için ev ortamının veliler tarafından uygun hale getirilmesidir. Gerekli teknolojik araç, altyapı ve donanım ihtiyacı karşılanmadığı sürece öğrencilerin ders akışını takip etmeleri olası görünmemektedir. Ayrıca vekil öğretmen olan velilerin süreçte aktif rol oynaması; veli, öğrenci ve öğretmen iş birliğinin gerçekleşmesi ile sürecin olumsuz etkisi azaltılabilir. Böylece paydaşların iş bölümü, öğrencinin moral ve motivasyonunu artırmada etkin rol oynayabilir.

Çağın gereksinimlerine göre şekillenen yaygın ve örgün eğitimde bireyde bilişsel ve duyuşsal süreçleri dingin tutması, (Erinç, 2019) sanatın yaşatılması, öğretilmesi ve çocukta yaratıcılığın geliştirilmesi açısından sanat eğitiminin önemi büyüktür (Kırıçoğlu, 2002). Müfredatın içeriği bu çizgide şekillendirilmeli ve sanat eğitimi bir disiplin olarak görülmelidir (Arımitsu, 1982). Aydın bir kişide bulunması gereken vasıflar sorgulanırken elde edilen kazanımlardan biri sanat alanıyla ilgilidir (Özsoy, 1998). İlhan- Çakır'a (2003) göre sanat ve bilimi birbirine bağlayan alanlardan biri sanat eğitimidir. Sanat eğitimi alan bireyler ile almayanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu yapılan araştırmalar neticesinde doğrulanmıştır. Bu bağlamda EBA görsel sanatlar ders içerik yelpazesinin genişletilmesi bireyde kalıcı öğrenme, sanatsal kişilik oluşturma ve yaşamı daha anlamlı algılama gibi birçok unsuru büyük oranda etkilemiştir.

Sanat eğitiminde öğrencilerin anlayamadıkları konular, duyuları harekete geçiren, öğrenmeyi somutlaştıran ve kalıcı hale getiren öğretim teknolojileri ve materyalleri ile zenginleştirilip (Yılmaz ve Bilici, 2015) düşünsel unsurlar görselleştirilirse öğrenmenin etkililiği ve kalıcılığı artacaktır (Şengül, 2006).

Öğrenciler üzerinde olumlu etki bırakan görsel sanatlar dersine geçmişten günümüze kadar okullarda ikinci plana atılmış ve yeterince önem verilmemiştir. Ders saatlerinin yetersizliği ve okul paydaşlarının derse yeterince önem vermemesi öğrencinin görsel sanatlar dersine olan tutumunu etkileyebilmektedir. Nitekim sanat eğitiminin muhteviyatında yukarıda bahsedilenlere ek olarak bireye kendini ifade edebilme yetisi ve estetik bir bakış açısı kazandıran, önem verilmesi gereken bir derstir.

Kendi beceri ve bilgilerini kullanmada yetersiz olduklarını fark eden öğretmenlerin, bilgi, beceri ve yeteneklerinin iyileştirilmesi için hayat boyu devam eden bir eğitime ihtiyaçları vardır. Öğretmenler bu eğitimler ile sadece kendilerini geliştirmekle kalmaz aynı zamanda öğrencilerin başarı seviyesini artırmada etkin rol oynar. Sağlam temelli bir eğitim, donanımlı öğretmenlerle mümkündür. Hizmet içi eğitim, bu çizgide öğretmenleri üretken kılmak ve onların mesleki yaşamlarında devam eden yeteneklerini geliştirmek adına alan bilgilerini sağlamlaştırma misyonu ile verilmiş tüm eğitimleri kapsamaktadır (Sabuncuoğlu, 1997). Bu doğrultuda kendilerini daha iyi bir noktaya taşıma ihtiyacında olan öğretmenlerin önem vermesi gereken hususlardan biri de eğitim alanında teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmaktır (Karamustafaoğlu vd., 2005). Covid-19 süreci, öğretmenlerin dijital ortamda eskisinden daha fazla yer almalarını gerektirmiş, zaman ve mekân bağlamında eğitim kaynaklarından ayrı olarak ortaya çıkan uzaktan eğitime geçmelerini kaçınılmaz kılmıştır.

Araştırmanın Önemi

Türkiye'de alanyazın taraması yapıldığında, farklı bölgelerde görevini ifa eden öğretmenlerin EBA ile ilgili görüşlerini içeren muhtelif araştırmalara rastlanırken, görsel sanatlar öğretmenlerinin Covid-19 salgını sırasında EBA'ya ilişkin görüşlerini ele alan herhangi bir çalışmanın olmadığı belirlenmiştir. Görsel sanatlar derslerinin dijital eğitim ortamlarında etkin kullanımını artırmak için EBA platformunun kapsamlı bir şekilde geliştirilmesine ve bu platformun metodolojik olarak araştırılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, ortaöğretim görsel sanatlar öğretmenlerinin EBA' ya ilişkin algılarının belirlenmesi için yapılan nicel bir araştırmadır ve araştırma genel tarama modeli ile yapılmıştır. Akademik çalışmalarda kullanılan tarama modelleri, halihazırda devam eden bir durum veya daha önceden gerçekleşmiş bir olay, eksiksiz bir biçimde aktarmayı hedefleyen bir çalışma yaklaşımıdır. Bu yaklaşım ile herhangi bir çalışmaya konu olan olayların, bireylerin, nesnelerin, kendi koşullarının içerisinde her şeyi noksansız bir şekilde tanımlamaya çalışılmaktadır. Aktarılan olay, durum vb. şeyleri hiçbir şekilde değiştirme veya etkileme çabasına girilmemektedir (Karasar, 2015).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Diyarbakır'da doksan dört ortaöğretim kurumunda görevli random metodu ile seçilen 62 kadın ve 46 erkek toplam yüz sekiz görsel sanatlar öğretmeni oluşturmaktadır. Salgın sebebiyle öğretmenlerin hepsine ulaşılamamıştır. Bu araştırmada tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tesadüfi örnekleme yönteminde evreni meydana getiren bireylerin sıralaması yapılır ve yapılan listeden örnekleme için bireyler rastgele seçilir (Atak, 2011).

Tablo 1*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri*

Değişkenler	Gruplar	Öğretmen Sayısı	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	46	42.6
	Kadın	62	57.4
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	12	11.1
	6-10 yıl	29	26.9
	11-15 yıl	30	27.8
	16 yıl ve üzeri	37	34.3
Lisansüstü Eğitim Durumu	Eğitim alan	15	13.9
	Eğitim almayan	93	86.1
Görev Yeri	Kırsal bölge	41	38.0
	Şehir merkezi	67	62.0
Sınıf Mevcudu	20 ve altı	5	4.7
	21-30	26	24.1
	31-40	63	58.3
	41 ve üzeri	14	13.0
EBA Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Eğitim alan	23	21.3
	Eğitim almayan	85	78.7
Lisansüstü Eğitim Durumu	Yüksek lisans	14	12.9
	Sanatta yeterlilik	1	1.0
Toplam		108	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımlarına bakıldığında, görsel sanatlar öğretmenlerinin altmış ikisi (%57.4) kadın, kırk altısının (%42.6) ise erkeklerden oluştuğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılım sağlayan en fazla grup, otuz yedi kişiyle (%34,3) on altı ve üstü hizmet yılı bulunanlardan oluşmaktadır. Araştırmadaki en küçük grubun ise on iki kişi ile (%11,1) sıfır ile beş yıl arasında görev yapan öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Katılım sağlayan öğretmenlerin kırk biri (%38.0) kırsal bölgede, altmış yedisi (%62.0) ise şehir merkezindeki okullarda görevini icra etmektedir. Çalışmadaki öğretmenlerin on beşinin (%13.9) lisansüstü eğitimi bulunurken, doksan üçünün (%86.1) bulunmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin on dördü (%12.9) yüksek lisans, birinin (%1.0) ise sanatta yeterlilik mezunu olduğu belirlenmektedir. Öğretmenlerin beşinin (%4.7) yirmi ve altı, yirmi altısının (%24.1) yirmi bir ve otuz arası, altmış üçünün (%58.3) otuz bir ve kırk arası, on dördünün (%13.0) ise kırk bir ve üstü sınıf mevcudunun olduğu tespit edilmektedir. Çalışmaya katılım sağlayan öğrencilerin yirmi üçünün (%21.3) EBA hizmet içerisinde eğitimler aldığı, seksen beşinin (%78.7) ise bu eğitimleri almadıkları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu ve görsel sanatlar öğretmenlerinin EBA algı ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu araştırmaya dahil edilen katılımcıların, cinsiyet, kıdem yılı, lisansüstü eğitim alma durumu, sınıf mevcudu, görev yeri ve hizmet içi eğitim alma durumuna ilişkin düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin EBA Algı Ölçeği

Görsel sanatlar öğretmenlerinin EBA algı ölçeği Taslak Forumu'nda 14 madde bulunmaktadır. Maddeler alanında uzman kişilerin görüşlerine, literatüre ve araştırmacının gözlem ve deneyimlerine dayalı olarak geliştirilmiştir. Ölçek maddelerinin değerlendirilmesinde "5'li likert (1-kesinlikle katılmıyorum, 2- katılmıyorum, 3-kararsızım, 4-katılıyorum, 5-tamamen katılıyorum)" kullanılmıştır. Taslak ölçekte maddelerin biri (M2) olumsuz diğer maddeler olumludur. Olumsuz madde ters çevrilip analize tabi tutulmuştur. Verilerin tanımlayıcı faktör analizi için uygunluğunu test etmek üzere KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett's Test of Sphericity test teknikleri kullanılmıştır.

Tablo 2

Uygulama Verilerinin Tanımlayıcı Faktör Analizi İçin Uygunluğunu Test Etmek Üzere (KMO) Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett's Test of Sphericity Test Değerleri Tablosu

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,90
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-kare	916,465
	Serbestlik Derecesi	91
	Anlamlılık (p<)	0,000

KMO sıfır ile bir arasında değerler almaktadır. 0,6 ile bir arasında "KMO" değerleriyle verilere faktör analizleri uygulayabilmek için örneklemin yeterli olduğu kabul edilmektedir. Analizlerde "KMO" değerleri 0,90 olarak tespit edilmiştir. Elde edilmiş olan veriler faktör analiz uygulanması ile örneklem yeterli bulunmuştur. "Bartlett's Test of Sphericity" değerleri ve onun anlamlılıklarıysa değişkenleri birbirleriyle olan korelasyonlarını gösterip göstermediklerini sınamaktadır. Bu değerlerin anlamlılıkları yani "Sig. Değeri 0,10" ve daha üstünde ise bu datalar ile faktör analizlerini yapmalarının uygun olmadığı söylenmektedir (Munro, 2004). Araştırmada $p < 0,05$ olduğundan her iki değer açısından da veriler FA için uygundur. Uygun olduğu belirlenen ölçeğin faktör analizi ve güvenilirlik analiz sonuçları tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin EBA Algı Ölçeği Tanımlayıcı Faktör Analizi Tablo Değerlerinin Boyutlarının Dağılımı Çizelgesi

Maddeler	Faktör Yüğü	Faktör Açıklayıcılığı	Güvenirlik Katsayısı (Cronbach-Alpha)
Madde 4	0,77		
Soru 1	0,76		
Soru 3	0,75		
Soru 5	0,75		
Soru 12	0,73		
Soru 11	0,71		
Soru 10	0,69		
Soru 7	0,64	41.11	0.83
Soru 6	0,63		
Soru 9	0,62		
Soru 14	0,61		
Soru 13	0,54		
Soru 15	0,37		
Soru 2	0,33		
Soru 8	0,22		

Yukarıda yer alan tabloya bakıldığında görsel sanatlar öğretmenlerinin EBA'yı kullanma durumuna yönelik görüşlerinin tek bir faktör altında toplandığı görülmektedir. Tek bir faktör olarak ortaya çıkan bu boyutlardaki faktör yükünün “.33 ile .77” aralığında olduğu tespit edilmiştir. Faktörlerden birisinin “(M2)” negatif bir ifadeyi içermiş olduğu ve tersine çevrilmiş olduğu görülmektedir. Aynı zamanda madde sekizdeki faktör yük değerlerinin “.30”dan küçük olması nedeniyle faktör analiz sürecinden çıkarılmıştır. Ölçek son hali ile 14 madde ve bir boyuttan oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacı, ortaöğretim görsel sanatlar öğretmenlerinin EBA ile ilgili algılarını belirlemektir. Araştırma öncesinde bu konu kapsamında literatür taranmış ve gerekli ön bilgiler toplanmıştır. Çalışmanın uygulanabilmesi için ilgili kurumlardan resmi izinlerin alınmasını takiben, alanında uzman kişilerin önerileri ve eleştirileri dikkate alınarak hazırlanmış algı ölçeği ve kişisel bilgi formu, salgın dolayısıyla yüz sekiz görsel sanatlar öğretmenine online olarak Google Forms aracılığı ile gönderilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı ile elde edilen verilerin analizinde hangi istatistiksel yöntemlerin kullanılacağını belirlemek için öncelikle verilerin dağılımı ve homojenliği incelenmiştir. Bu amaçla verilerin dağılım durumlarını belirlemek için “çarpıklık ve basıklık katsayıları ile Kolmogorow-Smirnow Z testi” sonuçları incelenmiştir (Can, 2014). Basıklık ve çarpıklık değerleri-1.96 ile 1.96” arasında olduğu için verilerin normal bir dağılım gösterdiği varsayılabilir. Çalışmada elde edilen verilerin homojenliğini belirlemek için “leven testi” sonucu incelenmiştir. Ortaya çıkan sonucun normal dağılıma sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4*Normallik Değerleri ve Homojenlik Testi*

	Normallik Değerleri				Homojenlik testi
	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorow Smirnow Z (p)	Shapiro-Wilk (p)	Levene testi (p)
Anket	.51.	.43	.01	.04	.20
Ölçek	.39	.71	.10	.12	.17

Yapılmış olan bütün analizlerin sonucunda elde edilen verilerin karşılaştırılmasında görev yeri ve cinsiyet değişkenleri için parametrik testlerden bağımsız olarak t-testinin kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Fakat kıdem, sınıf mevcudu, mesleki eğitim ve lisansüstü eğitim değişkenlerin dağılımlarına bakıldığında otuzdan küçük olan grupların var olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadaki değişkenlerin karşılaştırılması aşamasında lisansüstü eğitim ve hizmet içi eğitim değişkenleri için parametrik olmayan testlerden “Mann-Whitney U testi” yaş ve sınıf mevcudu değişkenler için ise “Kruskal-Wallis H testi” kullanılmıştır (Gökçe, 2014).

Öğretmen görüş ortalamalarını anlamak ve yorumlamak için beşli likert tipi ölçeğe verilen yanıtlara karşılık elde edilen puan ortalamaları, o maddelerin gerçekleşme seviyelerinin birer göstergesi olarak belirlenmiştir. Veri toplama araçlarında bulunan seçeneklerin sınırlılık ve ağırlıkları aşağıda bulunan tabloda verilmiştir.

Tablo 5*Veri Toplama Araçlarında Yer Alan Seçeneklerin Sınırlılık ve Ağırlıkları*

Seçenekler	Verilerin ağırlığı	Sınırı
Kesinlikle Katılıyorum	5	4.21-5.00
Katılıyorum	4	3.41-4.20
Kararsızım	3	2.61-3.40
Katılmıyorum	2	1.81-2.60
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1.00-1.80

Araştırma, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Çalışma ve Yayın Etiği Yönergesi uyarınca Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Başkanlığı tarafından değerlendirilmiş ve E-14679147-663.05-34702 sayılı yazı ile etik kurul onayı almıştır. Ayrıca Milli Eğitim Temel Kanunu ve Türk Milli Eğitimin genel amaçlarına mutabık bir şekilde E-30769799-44-22823018 sayılı yazı ile araştırma izni almış olup söz konusu çalışmanın etik kurallara bağlı kalarak uygulanmasına müsaade edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin EBA algı ölçeğine ilişkin bulguları yer almaktadır. İlk başlık öğretmenlerin konulara ilişkin madde bazında görüş ortalamalarına ilişkin verileri içermektedir. İkinci başlıkta ise veri toplama aracındaki değişkenlere dayalı olarak EBA öğretmen algısı ölçeği ile elde edilen ortalama görüşlerin karşılaştırılması sonucunda ortaya çıkan bulgular sunulmaktadır.

Öğretmenlerin EBA Algı Ölçeğine Ait Madde Bazında Görüş Ortalamaları

Tablo 6

Öğretmenlerin EBA Algı Ölçeğine Ait Madde Bazında Görüş Ortalamaları

MADDELER	N	\bar{X}	Ss
1. EBA platformu öğrencinin derse olan ilgisini artırır.	108	2.73	.99
2. EBA konusunda sunulan hizmet içi eğitimler yetersizdir.	108	3.27	.99
3. EBA platformu karmaşık konuların anlaşılmasını kolaylaştırır.	108	3.02	1.01
4. EBA kullanılan sınıflarda yaratıcı düşünme becerileri gelişir.	108	2.91	1.02
5. EBA platformu bireysel farklılıkları dikkate alır.	108	2.62	.97
6. EBA platformu aracılığıyla ülkemizde gerçekleşen sanat faaliyetleri hakkında bilgi edinirim.	108	2.66	.95
7. EBA’da yer alan ders içerikleri kazanımlara uygun hazırlanmıştır.	108	3.40	.89
8. EBA’da sanatsal içerikler (yarışmalar, etkinlik videoları vb) öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlar.	108	3.27	1.12
9. EBA canlı derste öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerini belirleyebilmek için ölçme ve değerlendirme kolay bir şekilde yapılır.	108	2.57	.95
10. EBA platformu öğrenciyi değerlendirme konusunda amaca hizmet eder.	108	3.28	.98
11. EBA canlı dersler, eğitimde fırsat eşitliği sağlar.	108	2.34	1.12
12. EBA canlı ders ile eğitim yüz yüze yapılan eğitimden daha verimlidir.	108	1.56	.78
13. EBA’da Görsel Sanatlar dersi canlı olarak uygulanırken, öğrencilerin çalışmalarına müdahale etmek mümkündür.	108	2.14	.96
14. EBA’ya erişimde sistemsel bağlantı sorunlarıyla karşılaşırım.	108	3.59	1.09
GENEL	108	2.81	.55

Yukarıdaki tabloda yer alan maddelerin hesaplanan aritmetik ortalamaları, görsel sanatlar öğretmenlerinin o maddeyi değerlendirme seviyesi olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinin ortalamasına bakıldığında en yüksek değere sahip olan görüşün şu şekilde olduğu görülmektedir: “EBA’ya erişimde sistemsel bağlantı sorunlarıyla karşılaşırım.” (\bar{X} Madde 15=3.59±1.09). Araştırmaya katılan öğretmenlerin en düşük ortalama puana sahip görüşü ise şöyledir; “EBA canlı ders ile eğitim yüz yüze yapılan eğitimden daha verimlidir.” (\bar{X} Madde 14=1.56±0.78). Öğretmenlerin EBA’ya yönelik algı düzeylerine bakıldığında görüş ortalamalarının “Kararsızım” ($2.61 < \bar{X} < 3.40$) düzeyinde olduğu görülmektedir.

Madde bazında görüş ortalamaları incelendiğinde katılımcıların sistemsel bağlantı sorunlarıyla “Her zaman” karşılaştığı söylenebilir. Ezer ve Aksüt (2021) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin internete erişimde yaşadığı bağlantı ve yetersiz altyapı gibi sorunları dile getirdiklerini söylemek mümkündür. Ortaya çıkan teknik ve altyapısal sorunların öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi engellediği söylenebilir.

EBA Algı Ölçeği ile Elde Edilen Görüş Ortalamalarının Değişkenler Bazında Karşılaştırılması Sonucu Elde Edilen Bulgular

Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Görsel sanatlar öğretmenlerinin EBA’ya ilişkin görüş ortalamaları cinsiyet değişkenleri ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalar bağımsız “T-testi” ile yapılmıştır. Elde edilen verilere tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7*Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler*

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	T	p
Kadın	62	2.82	.54	.90	.37
Erkek	46	2.71	.69		
Toplam	108	2.81	55		

p<.05

Yukarıdaki tabloda yer alan verilere bakıldığında EBA'ya yönelik görüş ortalamalarının cinsiyet değişkeni ile karşılaştırılması neticesinde kadın ortalamasının erkek ortalamasından daha fazla olmasına karşın aralarında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir (t=.90 p=.37, p>.05). Fakat kadın öğretmenlerin EBA'ya yönelik algılarının erkek öğretmenlere göre daha pozitif yönde olduğu yorumu yapılabilir.

Kıdem Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Görsel sanatlar öğretmenlerinin EBA'ya ilişkin görüş ortalamaları kıdem değişkeni ile karşılaştırılmıştır. Parametrik olmayan testlerden biri olan "Kruskal-Wallis H Testi" ile karşılaştırmalar yapılmış ve elde edilen verilere tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8*Kıdem Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler*

Kıdem	N	Sıra ort.	Sd	χ^2	P
1-5 yıl	12	69.79	3	3.91	.27
6-10 yıl	29	56.24			
11-15 yıl	30	52.50			
16 yıl ve üzeri	37	49.80			
Toplam	108				

p<.05

Yukarıdaki tabloda yer alan verilere bakıldığında EBA'ya yönelik görüş ortalamalarının kıdem değişkeni ile karşılaştırılması neticesinde 1 ile 5 yıl arası kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin sıra ortalaması "69.79" iken, 16 ve üstü kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin sıra ortalamasının "49.80" olmasına karşın aralarında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($\chi^2=3.91$; p=.27; p>.05).

Kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin biraz daha yüksek sıra ortalamalarına sahip olmalarının nedeni olarak EBA kullanımı konusunda daha fazla bilgi ve birikime sahip olmaları gösterilebilir. Bu bulguyla aynı eksende olan başka bir çalışma daha bulunmaktadır. (Gören vd., 2020) çalışmalarında, mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin, aleyhine anlamlı farklılığa eriştiği belirlenmiştir.

Lisansüstü Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Görsel sanatlar öğretmenlerinin EBA'ya ilişkin görüş ortalamaları lisansüstü eğitim değişkenleri ile karşılaştırılmıştır. Parametrik olmayan testlerden biri olan "Mann-Whitney U Testi" ile karşılaştırmalar yapılmış ve elde edilen verilere tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9*Lisansüstü Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler*

	N	Sıra ort.	Sıra top.	U	P
Evet	15	56.73	851.00	664.00	.77
Hayır	93	54.14	5035.00		
Toplam	108				

p<.05

Yukarıdaki tabloda yer alan verilere bakıldığında EBA'ya yönelik görüş ortalamalarının lisans eğitimi değişkeni ile karşılaştırılması neticesinde "Evet" diyen öğretmenlerin sıra ortalaması "56.73" "Hayır" diyenlerin sıra ortalamasının "54.14" olduğu görülmesine karşın aralarında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir (U=664.00, p>.05).

Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin sıra ortalamasının diğer ortalamalara göre biraz daha fazla olması, öğretmenlerin değişen dünyaya ayak uydurmak için gelişmeleri yakinen takip etmesine ve bilgilerini mesleki hayatında kullanması ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca lisansüstü eğitim ile alanında uzmanlaşan (Varış, 1973) ve yaşadığı çağa ayak uyduran bireyler yetiştirmek için lisansüstü eğitim büyük önem taşımaktadır (Gömleksiz ve Yıldırım, 2013).

Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Görsel sanat öğretmenlerinin EBA' ya ilişkin görüş ortalamaları sınıf mevcudu değişkeni ile karşılaştırılmıştır. Parametrik olmayan testlerden biri olan "Kruskal-Wallis H Testi" ile karşılaştırmalar yapılmış ve elde edilen verilere tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10*Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler*

Sınıf mevcudu	N	Sıra ort.	Sd	χ^2	P
20 ve altı	5	77.90	3	3.97	.27
21-30	26	56.50			
31-40	63	53.70			
41 ve üzeri	14	46.04			
Total	108				

p<.05

Yukarıdaki tabloda yer alan verilere bakıldığında EBA'ya yönelik görüş ortalamalarının sınıf mevcudu değişkeni ile karşılaştırılması neticesinde yirmi ve daha az sınıf mevcudu olan öğretmenlerin sıra ortalaması "77.90" iken kırk bir ve üzeri sınıf mevcudu olan öğretmenlerin sıra ortalamasının "46.04" den büyük olduğu görülmesine karşın aralarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($\chi^2=3.97$; p=.27: p>.05).

Sıra ortalamasının diğer ortalamalara göre daha yüksek olan grubun sınıf mevcudu daha az olan öğretmen gruplarına ait olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin ders içi etkinliklerden verim aldıklarından dolayı diğer gruplardan farklı algı düzeyinde olduğu söylenebilir.

Görev Yeri Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Görsel sanatlar öğretmenlerinin EBA'ya ilişkin görüş ortalamaları görev yeri değişkeni ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalar bağımsız "T-testi" ile yapılmış ve elde edilen verilere tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11

Görev Yeri Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler

Görev yeri	N	\bar{X}	Ss	T	P
Şehir Merkezi	67	2.67	.59	2.39	.02*
Kırsal Bölge	41	2.95	.60		
Toplam					

p<.05

Yukarıdaki tabloda yer alan verilere bakıldığında EBA'ya yönelik görüş ortalamalarının görev yeri değişkeni ile karşılaştırılması neticesinde kırsalda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (t=2.39 p=.02*, p<.05).

Kırsal alanda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın görülmesinin sebebi kırsal alanlarda görevini ifa eden öğretmenlerin EBA'yı etkin kullanmaya yatkın olması gösterilebilir. Ceylan'ın (2019) çalışmasında da benzer bir sonuca varmak mümkündür.

Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin EBA'ya ilişkin görüş ortalamaları hizmet içi eğitim değişkeni ile karşılaştırılmıştır. Parametrik olmayan testlerden biri olan "Mann-Whitney U testi" ile karşılaştırmalar yapılmış ve elde edilen verilere tablo 12'de yer verilmiştir.

Tablo 12

Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler

	N	Sıra ort.	Sıra top.	U	P
Evet	23	54.30	1249.50	973.00	.97
Hayır	85	54.55	4637.00		
Toplam	108				

p<.05

Yukarıdaki tabloda yer alan verilere bakıldığında EBA'ya yönelik görüş ortalamalarının hizmet içi eğitim alma durumu değişkeni ile karşılaştırılması neticesinde "Hayır" diyen öğretmenlerin "54.55" sıra ortalamasının "Evet" diyen öğretmenlerin sıra ortalamasından "54.30" daha yüksek olmasına karşın, aralarında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir (U=973.00, p>.05). Belirgin bir farkın olmamasının nedeni olarak öğretmenlerin, mesleki gelişim programları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları gösterilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümü bulgulara göre yapılan analizlerin sonuçları, bu konudaki diğer çalışmalarla yapılan tartışmaları ve araştırmaya yönelik yapılan birtakım önerileri içermektedir.

Öğretmenlerin EBA'ya ilişkin algısını belirleyen veri ölçme aracındaki maddelere bakıldığında öğretmenlerin genel görüşü "Kararsız" düzeydedir. "EBA canlı ders ile eğitim yüz

yüze yapılan eğitimden daha verimlidir.” ifadesini “Kesinlikle katılmıyorum” şeklinde değerlendirmişlerdir. Kahraman (2020) uzaktan eğitim ile teorik derslerin anlatımı avantaj olarak görülse de uygulamaya dayalı olan derslerin yürütülmesinin zor olduğu yönündeki sonuçlar bu araştırma sonucu ile örtüşmektedir. Ünal ve Bulunuz’un (2020) çalışmasında da benzer sonuca ulaşmak mümkündür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu uygulamaya dayalı olan fen bilimleri dersi için deney ve etkinliklerin yapılmasının imkansızlığını bir eksiklik olarak ifade etmektedir. Öğretmenler uzaktan eğitim ile teorik derslerin anlatımını yapabilmekte; fakat uygulamalı olan güzel sanatlar, laboratuvar çalışmaları, mimarlık gibi derslerin anlatımında sorun yaşayabilmektedirler. Öğretmenlerin öğrenci çalışmalarına müdahale edememesi ve öğrencilerin reel ve ortak bir alanda olamadıklarından kendilerini rahat hissetmemeleri bu sonucun oluşmasını sağlamış olabilir.

Öğretmenlerin “EBA’ya erişimde sistemsel bağlantı sorunlarıyla karşılaşırım.” maddesine yüksek oranda katılım sağladığı tespit edilmiştir. Bazı çalışmalarda benzer sonuçları görmek mümkündür (Türker ve DüNDAR, 2020). Kriz döneminde EBA’ya girişlerin sıklıkla yapılması ve öğretmen ders anlatırken internet bağlantısının kopması öğretmen ve öğrenci motivasyonunu olumsuz etkileyebilir. Öğretmenler “EBA platformu karmaşık konuların anlaşılmasını kolaylaştırır.” maddesini “Kararsızım” olarak yorumlamışlardır. Bu şekilde bir değerlendirmenin yapılmasının nedeni platformdaki ders içeriklerini yetersiz bulmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Bu araştırmanın aksi yönünde Yılmaz (2020) tarafından yapılan çalışmada katılımcılar “EBA platformu karmaşık konuların anlaşılmasını kolaylaştırır.” ifadesini “Katılıyorum” cevabıyla değerlendirmişlerdir.

Katılımcıların EBA’ya ilişkin algıları ile cinsiyetleri arasında yapılan karşılaştırma sonucunda anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Alanyazın tarandığında benzer sonuçlara ulaşan çalışmaları görmek mümkündür (Alabay, 2015; Erman, 2021; Şireci, 2020; Yılmaz, 2020). Cinsiyet değişkenine göre EBA algı düzeyinin değiştiği (Fidan vd., 2016; Kalemkuş, 2016) ve erkeklerin lehine anlamlı farklılık gösteren çalışmaları da görmek mümkündür.

Katılımcıların EBA’ya ilişkin algıları ile mesleki kıdemleri arasında yapılan karşılaştırma sonucunda anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ancak 1-5 yıllık öğretmenlerin diğerlerine oranla EBA’yı daha çok kullandığı belirlenmiştir. Meslekte yeni olan katılımcıların EBA kullanım oranının yüksek olmasının nedeni olarak, teknolojik yeterliliğe sahip oldukları ve eğitimde teknolojiyi daha çok kullanmaları gösterilebilir. Aztekin (2020) ve Alabay’ın (2015) çalışmasına bakıldığında aynı sonucu görmek mümkündür.

Katılımcıların EBA’ya ilişkin algıları ile lisansüstü eğitim alma durumu arasında yapılan karşılaştırma sonucunda anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Alabay (2015) ile Çavuş ve Yorgancı (2020) tarafından yapılan çalışmada lisansüstü eğitim alan katılımcıların EBA platformunu kullanım sıklığının karşılaştırılması neticesinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Karbeyaz ve Kurt (2020) tarafından yapılan çalışmanın bulgularına bakıldığında, yine aynı sonuca ulaşmak mümkündür. Bu çalışmadan elde edilen bulguların aksine Kalemkuş’un (2016) çalışmasında katılımcıların eğitim durumları ile EBA’ya karşı tutumları karşılaştırıldığında lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuç bölgede lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin az olması ile ilişkilendirilebilir. Nitekim lisansüstü eğitim alan öğretmenler, güncelledikleri bilgi ve becerileri öğrencilere aktarma ihtiyacı duymaktadır. Bu doğrultuda olan öğretmenlerin, analitik

düşünme becerilerinin ve mesleki nitelik bakımından kendini geliştirmelerinin temel esin kaynağı hiç şüphesiz hızlı bir şekilde gelişen teknolojik temelli dönüşümlerdir.

Katılımcıların EBA'ya ilişkin algıları ile sınıf mevcutları arasında yapılan karşılaştırma sonucunda anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Fakat çalışmada karşılaştırma neticesinde sınıf mevcudu fazla olan öğretmenlerin ortalamasının en az orana sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuç ile öğretmenlerin kalabalık olan dersliklerde zaman ve sınıf yönetimi konusunda sorun yaşadıklarından EBA'nın içeriğine yönelmeyi uygun bulmadıkları yorumu yapılabilir.

Katılımcıların EBA'ya ilişkin algıları ile görev yerleri arasında yapılan karşılaştırma sonucunda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun nedeni olarak kırsal alanlarda görevini ifa eden öğretmenlerin meslek hayatında daha istekli olduğu, yenilikçi politikaları gerçekleştirme, merkez ve kırsal alanlardaki eğitim olanakları arasındaki farkı azaltma gayretinde olduğu gösterilebilir.

Katılımcıların EBA'ya ilişkin algıları ile hizmet içi eğitim alma durumu arasında yapılan karşılaştırma sonucunda anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanmadığı, eğitimlere katılmak istemedikleri veya eğitimleri verimli bulmadıkları yorumu yapılabilir. Kalemkuş'un (2016) çalışmasında yer alan "EBA ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?" maddesi öğretmenlerin çoğu tarafından "Hayır" olarak yanıtladığı tespit edilmiştir. Mesleki gelişimin yetersizliğini ifade eden Keleş ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışmada mesleki gelişim programlarına duyulan ihtiyaç vurgulanmıştır. Aynı minvalde olan başka bir çalışmada ise online eğitimin kalitesini artırmak için içerik yelpazesinin genişletilmesi ve bu doğrultuda öğretmenlerin hizmet içi eğitimler ile bilgilendirilmeleri gerekli görüldüğü belirtilmiştir (Gören vd., 2020). Aşağıda araştırmaya yönelik yapılan birtakım öneriler mevcuttur.

- EBA arayüz tasarımı sadeleştirilerek öğretmen, öğrenci ve velilerin platformdaki ders içeriklerine daha kolay bir şekilde erişebilmeleri sağlanabilir.
- Anlaşılması zor konularda soyut kavramları somutlaştırmak için öğretmenler tarafından hazırlanan etkileşimli videolar eklenebilir.
- EBA haberleri/duyuruları, sınav tarihleri, öğrenci devam durumu ve daha birçok etkinlik hakkında velilere SMS ile bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.
- EBA platformu için mesleki gelişim programının süresi uzatılabilir. Öğretmenler, mesleki gelişim programlarına katılarak EBA kullanımı ile ilgili donanım edinebilir.
- EBA platformu geliştirmek için öğretmenlerden yeni tasarımlı projeler talep edilebilir. Bu projelerle EBA platformu öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre yeniden tasarlanabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu çalışma 1. Yazarın 2021 yılında yaptığı yüksek lisans tezinden türetilmiştir. Araştırma için MEB araştırma izni (22/03/2021 tarih ve E-30769799-44-22823018 sayılı yazı) ve Dicle Üniversitesi etik komisyonundan onay bildirimini (03/03/2021 tarih ve E- 14679147-663.05-34702 sayılı yazı) alınmıştır.

Kaynakça

- Ak, M., Şahin, L., & Çiçekler, A. N. (2020). Kovid-19 genel bakış açısından İstanbul Üniversitesi uzaktan eğitim uygulamalarına bir bakış açısıyla. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 40(2), 889-930.
- Aktay, S., & Keskin, T. (2016). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) incelemesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 27-44.
- Alabay, A. (2015). Ortaöğretim öğretmenlerinin ve öğrencilerinin EBA (Eğitimde Bilişim Ağı) kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Arimitsu, T. (1982). The Suzuki method of instruction applied to art education for young children in America (Doctoral thesis). Texas Tech University, Texas, USA.
- Atak, H. (2011). Örneklem seçimi. Ö. Çokluk (Ed.), *Araştırma yöntemleri içinde* (s. 201-227). Ankara: Edge Akademi.
- Aydoğan, Ş. (2016). EBA destekli öğretimin 4. sınıf öğrencilerinin “ısı-sıcaklık” ve “erime-çözünme” konularında kavram yanlışlarına ve tutumlarına etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Aztekin, B. (2020). Öğretmenlerin Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'na yönelik farkındalık düzeyleri ve tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak, Türkiye.
- Can, A. (2014). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ceylan, Ö. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 6. sınıf coğrafya konularının öğretilmesinde EBA'dan (Eğitim Bilişim Ağı) yararlanma düzeyleri ve önerileri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye.
- Çavuş, H., & Yorgancı, F. K. (2020) Ortaokul matematik öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) projesinden yararlanma düzeyleri ve proje hakkındaki görüşleri. *Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1272-1303.
- DPT. (2001). 8. Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005), 2001 Yılı Programı. Devlet Planlama Teşkilatı, Ankara.
- Eriñç, S. M. (2009). Sanat sosyolojisine giriş. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erman, E. (2021). Uzaktan eğitim kapsamında hazırlanan tarih dersi elektronik ders içeriklerinin tarih öğretmenleri ve ortaöğretim öğrencileri açısından değerlendirilmesi: EBA örneği (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Ezer, F., & Aksüt, S. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel köy kavramına ilişkin metaforik algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 667-686.
- Fidan, N. K., Erbasan, Ö., & Kolsuz, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı'ndan (EBA) yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 626-637.
- Gökçe, B. (2014). Toplum bilimlerinde araştırma yöntemleri. Ankara: Savaş Yayınları.
- Gömlüksiz, M. N., & Yıldırım, F. (2013). Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin lisansüstü eğitimine ilişkin görüşleri. İ. Güleç, Ö. E. Akgün, & M. Bayrakçı (Eds.), VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı içinde (s. 145-152). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- Gören, S. Ç., Gök, F. S., Yalçın, M. T., Göregen, F., & Çalışkan, M. (2020). Küresel salgın sürecinde uzaktan eğitimin değerlendirilmesi: Ankara örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 69-94.

- İlhan-Çakır, A. (2003). Sınıf öğretmeni yetiştirme programları ve sanat eğitimi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 36(1), 13-24.
- İnci-Kuzu, Ç. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan ilkökul uzaktan eğitim programı (EBA TV) ile ilgili veli görüşleri. Milli Eğitim Dergisi, 49(1), 505-527.
- İşman, A. (2008). Uzaktan eğitim (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kahraman, M. E. (2020). Covid-19 salgının uygulamalı derslere etkisi ve bu derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi: Temel tasarım dersi örneği. Medeniyet Sanat Dergisi, 6(1), 44-56.
- Kalemkuş, F. (2016). Ortaöğretimdeki öğretmen ve öğrencilerin Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'ya ilişkin görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, Türkiye.
- Karamustafaoglu, O., Aydın, M., & Özmen, H. (2005). Bilgisayar destekli fizik etkinliklerinin öğrenci kazanımlarına etkisi: Basit harmonik hareket örneği. Turkish Online Journal of Educational Technology, 4(4), 67-81.
- Karasar, N. (2015). Bilimsel araştırma yöntemi (28. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karbeyaz, A., & Kurt, M. (2020). Covid-19 sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile ilgili öğretmen tutumları: Bir karma yöntem çalışması. Ekev Akademi Dergisi, 84, 39-66.
- Kaya, Z. (2002). Uzaktan eğitim. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Keleş, E., DüNDAR-ÖKSÜZ, B., & Bahçekapılı, T. (2013). Teknolojinin eğitimde kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri: FATİH Projesi örneği. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12(2), 353-366.
- Kırıçoğlu, O. T. (2002). Sanatta eğitim: Görmek, öğrenmek, yaratmak (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Munro, B.H. (2004). Statistical methods for health care research (5th Edition). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Özmen, B. (2017). Farklı ülkelerin öğretim programlarında teknoloji entegrasyonu. Y. Koçak-Usluel (Ed.), Farklı yanlarıyla eğitimde bit entegrasyonu içinde (s. 61-91). Ankara: Gazi Kitapevi.
- Özsoy, V. (1998). Yetmiş beşinci yılda sanat eğitimi ve öğretimi. Milli Eğitim Dergisi, 139, 58-65.
- Pamuk, S., Çakır, R., Ergun, M., Yılmaz, B. H., & Ayas, C. (2013). Öğretmen ve öğrenci bakışıyla tablet, pc ve etkileşimli tahta kullanımı: FATİH Projesi değerlendirmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 13(3), 1799-1822.
- Sabuncuoğlu, Z. (1997). Personel yönetimi: Politika ve yönetsel teknikler (8. Baskı). Bursa: Rota Ofset Yayınevi.
- Sezer, B. (2016). Teknoloji yoğun ortamlar için bir elektronik performans destek sisteminin tasarımı (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Şengül, E. (2006). Teknolojinin görsel sanatlarda kullanımı ve sanat eğitimine katkısı (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Şireci, M. (2020). Öğretmenlerin EBA tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş, Türkiye.
- Taş, U. (2007). Türkiye'de Kalkınma Planları ışığında eğitimin kalkınmadaki rolü (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

- Türker, A., & DüNDAR, E. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. Milli Eğitim Dergisi, 1, 323-342.
- Ünal, E., & Bulunuz, N. (2020). Covid-19 salgını döneminde yürütülen uzaktan eğitim çalışmalarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi ve sonraki sürece ilişkin öneriler. Milli Eğitim Dergisi, 49(1) 343-369.
- Varış, F. (1973). Türkiye’de lisansüstü eğitim. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.
- Yılmaz, E. M., & Bilici, S. (2015). Görsel sanatlar öğretmenlerinin kullandıkları öğretim teknolojileri ve materyalleri. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 7(3), 51-65.
- Yılmaz, Z. A. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin FATİH Projesi ve akıllı tahta hakkındaki görüşleri. Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi, 3(1), 71-83.

İletişim/Correspondence

Demet GÜNEŞ,
kaandemet22@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Münire Meral YAĞCI TURAN,
muniremeral@gmail.com

Examination of The System of Transition to High Schools (LGS) In Accordance with The Opinions of Secondary School Mathematics Teachers

Nuran CAN ÇATALBAŞ, MEB, ORCID: 0000-0003-1811-4244

Ezlam SUSAM, İnönü University, ORCID: 0000-0002-8942-7590

Abstract

The aim of this research study is to examine the High School Transition System in line with the opinions of secondary school mathematics teachers. In this study screening model was used. The universe of the study consists of 463 secondary school mathematics teachers located in the central districts of Battalgazi (245) and Yeşilyurt (218) within the borders of Malatya province in the fall semester of the 2020-2021 academic year. The sample consists of 238 mathematics teachers working in the central districts of Malatya, Battalgazi and Yeşilyurt. The research data were obtained with the "Awareness Scale of Mathematics Teachers for LGS System" developed by Çetin (2019), which consists of 23 questions. The analysis of the data was provided by using the statistical package program in the research. Kolmogorov-Smirnov test was performed to examine the normal distribution of the data. Non-parametric tests were used when the data were not suitable for normal distribution. The Cronbach's Alpha value of 0.87 for the reliability analysis of the Mathematics Teachers' Awareness Scale for the LGS System indicates high reliability. As a result, it was determined that the views on LGS differed significantly according to the variables of gender, graduation degree and the faculties they graduated from, but did not show a significant difference according to the seniority variable. In the study, it was concluded that the exam creates pressure and stress on teachers and students, the duration of the exam is not enough, the questions are not clear and understandable, and the exam and the curriculum are not compatible. Methods by which the results can be arranged in the examination system have been suggested.

Keywords: LGS, central exam, mathematics teaching



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 3, 2022
pp. 1482-1500
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1134613

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
22.06.2022

[Accepted](#)
22.12.2022

Suggested Citation

Can Çatalbaş, N., & Susam, E. (2022). Examination of the system of transition to high schools (LGS) In accordance with the opinions of secondary school mathematics teachers. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*. 23(3), 1482-1500. DOI: 10.17679/inuefd.1134613

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Sönmez (1991) defines education as the process of changing and evaluating individual behaviors in the desired direction under the influence of the environment. In the constructivist approach, education is the process of creating meaning in the mind of the individual by experiencing, observing, trial and error, that is, with his own effort (Güneş, 2015).

Mathematics maintains its importance from past to present and continues its development. Mathematics is the key point in the development of a society. Success in mathematics has often been described by society as the most important academic achievement. Thinking and mental development activities, the power to interpret, and the ability to relate to real life are shown among the reasons for this situation (Tuncel & Kazu, 2019).

Student success is controlled by evaluation. With the methods and techniques applied in the assessment, whether the student is successful or not, if successful, at what level, and if unsuccessful, the reasons for this are determined. According to the data obtained, the results such as the determination of the students who need to progress or the students who need to repeat the program are also expressed by measurement and evaluation (Küçükahmet, 2003).

One of the subjects for measurement and evaluation is central exams. The medium-term goal set by the MEB was to reduce the need for race-based examinations. The stage of reaching the determined goal will be based on two basic elements. The steps of the first item; creating processes for all students' learning situations, consolidating vocational and technical education, ensuring the transformation of exam demand, reducing the school-region difference and determining school development as the main axis. The steps of the second element are the creation of wide-framed models for placement without an exam and the development of central exams for individuals with specific goals (MEB, 2018b). In the 2000s, LGS institutions in secondary education were applied to select students by examination.

Purpose

There is a need to investigate the effects of central exams on teachers in our country. The opinions of the teacher, who is in the system that hosts the future of an individual, are important. Because the views of teachers are very important in keeping up with the changing system and in guiding the deficiencies that need to be eliminated. In this study, it is aimed to examine the opinions of secondary school mathematics teachers of the High School Transition System (LGS) in terms of various variables.

Method

The sample of the study is 238 secondary school mathematics teachers working in the central districts of Battalgazi and Yeşilyurt in Malatya in the 2020-2021 academic year. The "Awareness Scale of Mathematics Teachers for LGS System" developed by Çetin (2019) in his master's thesis named "Examination of Mathematics Teachers' Views on 2018 LGS System" was used to examine secondary school mathematics teachers' awareness of the examination system that admits students through the central examination. The Cronbach's Alpha value of 0.87 for the reliability analysis of the Mathematics Teachers' Awareness Scale for the LGS System indicates high reliability.

Findings

Mann-Whitney U test analysis was conducted to determine whether the opinions of female and male teachers about LGS differ according to gender. Kruskal Wallis test was used to determine whether there was a significant difference between the sub-dimensions of the scale and seniority. Kruskal Wallis analysis was used to examine whether the scores they obtained in the sub-dimensions of the LGS System Awareness Scale differed according to their teachers' graduation degrees. Whether the scores obtained from the sub-dimensions of the Scale of Awareness of the LGS System differ according to the faculties of the teachers were examined by Kruskal Wallis analysis.

Discussion & Conclusion

In the study, a high average was observed that students need auxiliary resources. Batur, Başar, and şaşmaz (2016) stated in their study that the TEOG exam directs students to receive out-of-school support and that students who attend the course approach the exam more positively than those who do not. Another situation determined in the study is that the LGS system creates pressure on students. şahin (2009) stated that high school entrance exams affect the learning process negatively and this situation has become a process that narrows both parents and students. He stated that exams can only serve their purpose when they are free from the pressure of anxiety. It can be said that LGS increases the competition among students. The desire to be placed in qualified schools may have revealed this situation. Central exams are an unnecessary race that does not have an equal distribution (Baş & Kivılcım, 2019).

Liselere Geçiş Sisteminin (LGS) Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi

Nuran CAN ÇATALBAŞ, MEB, ORCID: 0000-0003-1811-4244

Ezlam SUSAM, İnönü Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-8942-7590

Öz

Bu araştırmanın amacı, Liselere Geçiş Sisteminin ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesini sağlamaktır. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında Malatya ili sınırları içerisindeki Battalgazi (245) ve Yeşilyurt (218) merkez ilçelerinde yer alan 463 ortaokul matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemi Malatya ili merkez ilçeleri olan Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde görev yapmakta olan 238 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri, 23 sorudan oluşan ve Çetin (2019) tarafından geliştirilen "LGS Sistemine Yönelik Matematik Öğretmenlerinin Farkındalık Ölçeği" ile elde edilmiştir. Araştırmada istatistik paket programı kullanılarak verilerin analizi sağlanmıştır. Verilerin normal dağılımını incelemek için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygun olmadığı durumlarda non-parametrik testler kullanılmıştır. LGS Sistemine Yönelik Matematik Öğretmenlerinin Farkındalık Ölçeğinin güvenilirlik analizi için Cronbach's Alpha değerinin 0.87 olarak bulunması yüksek güvenilirliği ifade etmektedir. Sonuç olarak, LGS'ye yönelik görüşlerin cinsiyet, mezuniyet derecesi ve mezun oldukları fakülteler değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. Çalışmada sınavın öğretmen ve öğrenciler üzerinde baskı ve stres oluşturduğu, sınavın süresinin yeterli olmadığı, soruların açık ve anlaşılır olmadığı, sınav ile öğretim programının uyumlu olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Sonuçların sınav sisteminde düzenlenmesi yoluna gidilebileceği yöntemler önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: LGS, merkezi sınav, matematik öğretimi



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 3, 2022
ss. 1482-1500

DOI

10.17679/inuefd.1134613

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
22.06.2022

Kabul Tarihi
22.12.2022

Önerilen atıf:

Can Çatalbaş, N., & Susam, E. (2022). Liselere Geçiş Sisteminin (LGS) ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23(3), 1482-1500. DOI: 10.17679/inuefd.1134613

Liselere Geçiş Sisteminin (LGS) Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi

Ertürk (1998), eğitimi bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yolu ile kasıtlı olarak kalıcı izli davranış değiştirme süreci olarak ifade etmektedir. Sönmez (1991) eğitimi, çevrenin etkisiyle birey davranışlarının istendik yönde değişim ve değerlendirme süreci olarak tanımlamaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda eğitim, bireyin yaşantılar yoluyla deneyimleyerek, gözlemleyerek, deneme-yanılma ile yani kendi çabası ile zihninde anlam oluşturma sürecidir (Güneş, 2015). Platon'a göre eğitim, insan doğasına müdahale etmektir. Doğuştan gelen özelliklerin eğitimle değişebileceğini belirtmektedir (Burkaz, 2014). Realizme göre eğitim, yeni nesile kültürel aktarım sağlayarak onların topluma uyum sağlama sürecidir. Pragmatizme göre eğitim, kişinin toplumda nitelikli ve verimli yer edinmesi için koşulan toplumsal iştir (Kaygısız, 1997). Bir eğitimin niteliğinin; toplumun sosyal, kültürel ve ekonomik gelişimini etkilediğine inanılmaktadır (Barr, 2020). Bu gelişim; bireyin bilgiyi üretebilme, eleştirel düşünebilme, problem çözebilme, empati yapabilme gibi özelliklere sahip olmasını etkilemiştir. Böylelikle öğretim programlarının, bireysel farklılıkları dikkate alarak hazırlanmasına yer verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a). Demirel'e (2019) göre eğitim programı, okul içinde veya okul dışında planlanan etkinlikler ile öğrenene sağlanan yaşantı düzeneği olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanımla; öğretme ve değerlendirme sürecinde, karar verme imkanı sunan öğrenme ürünleri olarak ifade edilmektedir (Posner,1995; Aktaran: Demirel, 2019). Eğitim programı içerisinde yer alan öğretim programı, öğrenme ile öğretme çerçevesindeki süreçlere yönelik tüm ilgili etkinlikleri kapsamaktadır. Okulda veya okul dışında bir ders öğretimine yönelik etkinlikler bütünüdür. Eğitim programı belirlenen hedeflere yönelik etkinlikler olarak ifade edilirken öğretim programı bu etkinliklerin, ders konularının öğretimine yönelik ifade edilmesidir (Demirel, 2019).

Matematik, geçmişten günümüze önemini korumakta ve gelişimini devam ettirmektedir. Bir toplumun kalkınmasında matematik kilit noktasıdır. Matematik alanındaki başarı, toplum tarafından çoğunlukla en önemli akademik başarı olarak nitelendirilmiştir. Matematiğin kazandırdığı düşünme ve zihinsel gelişim faaliyetleri, yorum yapabilme gücü, gerçek hayatla ilişki kurabilme becerileri bu durumun nedenleri arasında gösterilmektedir (Tuncel ve Kuzu, 2019). Ancak matematiğin öğrenciler tarafından zor bir ders olarak algılanması, öğrencilerin olumsuz tutumlar sergilemesine böylece başarının düşmesine neden olmaktadır (Kurbanoğlu ve Takunyacı, 2012). Günlük hayatta matematiğin kullanılabilmesi ve anlaşılabilmesi bir ihtiyaç haline gelmiştir. Sürekli hale gelen ihtiyaçlara cevap verebilmek için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan matematik programı, "Her çocuk matematiği öğrenebilir" ilkesi temel alınarak hazırlanmış, kavramsal öğrenmenin yanı sıra işlem becerilerine de önem verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005a). Bununla beraber Gedik Altun ve Yazlık (2020) matematik dersinde başarının artmasının, öğretmenlerin matematiğin doğasına yönelik düşüncelerin gelişmesine bağlı olduğunu belirtmişlerdir.

Eğitim programını geliştirmede yer alan dört temel basamak; hedef, içerik, öğretim süreci ve değerlendirmedir (Demirel, 2019). Eğitim sisteminin ögeleri birbirleri ile etkileşim halindedir. Bu sistemin bir parçası olan değerlendirme, öğrencilere yönelik karar vermeyi sağlamakla birlikte eksiklikleri ve bu eksikliklerin kaynağını belirler (Baykul, 1992).

Öğrenci başarısının kontrolü değerlendirme ile yapılmaktadır. Değerlendirmede uygulanan yöntem ve teknikler ile öğrencinin başarılı olup olmadığı, başarılı ise bunun ne düzeyde gerçekleştiği, başarısız ise bunun nedenleri belirlenir. Elde edilen verilere göre

ilerlemesi gereken öğrencilerin veya programı tekrar etmesi gereken öğrencilerin belirlenmesi gibi sonuçlar da ölçme ve değerlendirme ile ifade edilir (Küçükahmet, 2003). Ülkemizde ölçme ve değerlendirme; yerel ve merkezi olarak iki durumla incelenmektedir. Bu süreçte yaşanan temel eğitimden ortaöğretime geçiş süreci, önemli bir örnek teşkil etmektedir. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik konulardan biri merkezi sınavlardır. MEB tarafından yarışa dayalı sınav ihtiyacını azaltmak hedeflenmektedir. Belirlenen hedefe ulaşma aşaması iki temel ögeye dayandırılacaktır. İlk ögenin adımları; tüm öğrencilerin öğrenme durumlarına yönelik süreçlerin oluşturulması, mesleki teknik eğitimin sağlanarak sınav talep dönüşümünün sağlanabilmesi, okul-bölge farkını azaltıp temel eksen olarak okul gelişiminin belirlenmesidir. İkinci ögenin adımları ise sınav yapılmadan yerleştirmeye yönelik geniş çerçeveli modellerin oluşturulması ve merkezi sınavların belli hedeflere yönelimleri olan bireyler için geliştirilmesidir (MEB, 2018b).

Merkezi sınavlarda temel derslerin başında matematik dersi gelmektedir. Matematik başarısı sınavlarda önemli bir faktördür. Matematikte başarı ölçülmesinde açık uçlu sorularla birlikte çoktan seçmeli testlere de yer verilmektedir. Çeldiriciler, öğrencilerin yapabileceği hatalara göre oluşturulduğu için çoktan seçmeli testlerle ilgili bir sıkıntı bulunmamaktadır. Hatta, testler ölçmeciyeye kullanılan aracın güçlük düzeyi, ayırıcılık gücü, geçerlik ve güvenilirliği hakkında bilgi edinme imkanı sunar. Ancak bu durumda öğrencinin düşünme sürecini izleme ve çözüm yoluna ilişkin yöntemlerini gözleme imkanı bulunmamaktadır. (Umay, 1996). Yenilenen matematik programında esas alınan, öğrencilerin ölçme ve değerlendirme sürecine doğrudan katılmasıdır. Böylece öğrencilerin; problem çözme ve akıl yürütme becerilerinin gelişimi, matematiğe yönelik tutumları, matematiği günlük hayatlarında nasıl kullandıkları dikkate alınarak değerlendirme sağlanır. Bu değerlendirmelerde de ödevler, kontrol listeleri, yazılı ve çoktan seçmeli test sınavları, performans ve proje değerlendirme, öğrenci ürün dosyaları kullanılır. (MEB, 2005b).

Öğrenciler ve aileleri, onların iyi bir meslek sahibi olmasını istemektedirler. Bunun içinde nitelikli bir lise ve kaliteli bir üniversitede okumaları gerektiğinin farkında olduklarından dolayı ortaöğretim sınavları onlar için büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle öğrenciler erken yaşlarda sınav hazırlığına başlamaktadırlar (Sarier, 2010). Türk Eğitim Derneği'nin (TED, 2005) bir araştırmasına göre yükseköğretime gitmek öğrencilerin %83'ü için sınav başarısına bağlıdır. Bu sebepler doğrultusunda yükseköğretime gitmek için nitelikli bir liseye gitmek gerekmektedir. Uygulanan merkezi sınavların, sıralama ile öğrencileri okullara yerleştirme amacı dışında öğrenci, öğretmen, okul, ilçe ve illerin rekabet ettiği yarış haline geldiği görülmektedir. Sınavların oluşturduğu kaygı ve stres, aileleri ve öğrencileri risk altına almaktadır. Merkezi sınavlar nedeniyle birbirlerini rakip olarak gören öğrenciler arasında arkadaşlık bağları zayıflayabilir. Bu durum toplumun geleceği açısından bazı riskler geliştirebilir. Uygulamalar göstermektedir ki nitelikli liselerin kontenjanları sınırlı talep edeni çok olduğundan başarı sıralamasına göre yerleştirmekten başka çözüme gidilememiştir (Büyüköztürk, 2016).

Ülkemizde merkezi sınav 1950'li yıllara dayanan tarihsel gelişime sahiptir (Kardeş Birinci, 2014). 2000'li yıllarda LGS ortaöğretimde bulunan kurumlara (resmi ile özel fen okulları, sosyal bilimler okulları, Anadolu, Anadolu teknik, Anadolu meslek, Anadolu öğretmen, Anadolu imam hatip, Anadolu okulları, sağlık meslek okulları, adalet meslek okulları, Anadolu tapu ile kadastro meslek okulları, Anadolu tarım meslek ile tarım meslek okulları) sınavla öğrenci seçmek için uygulanmaktaydı. 2004 yılından itibaren bunun yerine Ortaöğretim Kurumlar Sınavı (OKS) uygulanmaya başlandı. 2008 yılında uygulandıktan sonra OKS den sonra 6., 7. ve 8. sınıf

sonlarında gerçekleştirilen Seviye Belirleme Sınavı (SBS) sistemine geçildi (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013). 2013-2014 eğitim öğretim yılında ise 4+4+4 eğitim sisteminin uygulanmasıyla öğrenciler Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemine muhatap olmuştur (Şad ve Şahiner, 2016). Sonrasında 2017-2018 eğitim öğretim yılında veli tercihine göre serbest kayıt sistemi ile öğrencilerin buldukları ikametlerine yakın beş liseyi seçebilme çalışmaları yapılmış ve her yönden üstün, ayırt edici özelliğe sahip olarak belirlenen okullarda eğitim görme arzusu olan öğrenciler için de isteğe bağlı merkezi sınava girme sistemi getirilmiştir (Yenen, Kartal ve Bulut, 2018). Böylece 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında sınava tabi tutarak öğrenci seçen Ortaöğretim Kurumları Sınavı bir diğer isimle LGS ilk kez uygulanmıştır.

Merkezi sınavlarda yer alan sorularda öğretmen görüşleri önem taşımaktadır. Çünkü gelenekselci yaklaşımdan günlük yaşantımızı temele alan üst düzey düşünme becerilerini kapsayan sınav sistemine geçiş yapılmıştır. Bu nedenle öğretmen görüşleri soruların sisteme uygun olup olmaması konusunda önemlidir (Erden, 2020). Bu anlamda LGS sisteminin alışılmamış bir sistem olmasından dolayı öğretmen görüşlerinin belirlenmesi eksik ve faydalı yönlerini ortaya çıkarmada yardımcı olacaktır Kızıkan ve Nacaroğlu, 2019).

Ülkemizde sınav stresinin erken yaşlarda başlaması, rekabet ortamının artması, yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı öğretim programlarına uygun sınav sistemlerinin oluşturulamaması, öğretmen, öğrenci ve veli üzerinde sürekli bir baskı ve stres oluşumu, merkezi sınavlara ihtiyacın olmasına karşılık uygulanan ölçme ve değerlendirme yönteminin, öğrencilerin ulaşmaları istenen hedefleri temel alan eğitim anlayışı ile örtüşmemektedir. Eğitim sisteminin içinde yer alan öğretmenlerin, bu eğitim anlayışının düzeltilebilmesi yönündeki görüşlerine önem verilmelidir. Soruların niteliğine ve öğrencilerin seviyelerine uygun soru hazırlanmasına yönelik öğretmenlerin bakış açılarının önemli olacağı düşünülmektedir. Sistemin sürekli değişmesi, velilerin beklentilerinin artması, öğrencilerin yeni gelişen sisteme ayak uydurmaya çalışması; veliler ve öğrenciler kadar öğretmenler üzerinde de olumsuz etkiye neden olmaktadır. Sınava girecek öğrenci sayısının fazlalığı ve ailelerin bu sınavlara verdiği önem öğretmenler üzerinde baskı oluşturmaktadır (Kahraman, 2014). Merkezi sınavların olumsuz bir etkisi de öğretmenlerin zamanının çoğunu test çözme, öğrencilere test çözme becerilerini kazandırma çalışmalarına ayırıp kendilerine yönelik sanat, sosyal ve spor faaliyetlerine zaman ayıramamalarıdır (Spann ve Kaufman, 2015). Öğrencinin başarı durumunun öğretmen başarısıyla ilişkilendirilmesi, öğrenci başarı sonucuna göre velilerin okul ve öğretmen tercihinde bulunması oluşan baskıyı artırır niteliktedir (Buyruk, 2014). Tüm bu etkenler göz önüne alınarak düzenlemelere yer verilebilir. Ülkemizdeki merkezi sınavların öğretmenlere yönelik etkilerini araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bir bireyin geleceğini barındıran sistemin içerisinde bulunan öğretmenin görüşleri önem taşımaktadır. Çünkü öğretmen görüşleri değişen sisteme ayak uydurmada ve giderilmesi gereken eksikliklere yol göstermesi bakımından oldukça önem taşımaktadır. Bu çalışmada Liselere Geçiş Sisteminin (LGS) ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıda yer alan araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Ortaokul matematik öğretmenlerinin LGS' ye (Liselere Geçiş Sistemi) yönelik görüşleri ne düzeydedir?
2. Ortaokul matematik öğretmenlerinin LGS' ye yönelik görüşleri cinsiyet, kıdem, mezuniyet derecesi ve mezunu olunan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Modeli

Bir gruba yönelik belirli özelliklerin belirlenmesi için veri toplanmasını amaç edinen çalışmalara tarama çalışması adı verilmektedir. Tarama çalışmaları, birçok bireyden oluşan örneklemden edinilen bilgileri sunma açısından bize avantaj sağlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Ortaokul matematik öğretmenlerinin LGS (Liselere Geçiş Sistemi) sistemine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada tarama modelinden yararlanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz yarısında Malatya ili sınırları içerisindeki Battalgazi (245) ve Yeşilyurt (218) merkez ilçelerinde yer alan 463 ortaokul matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemi belirlemek için basit rastgele örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Basit rastgele örnekleme yöntemi, her örnekleme biriminin seçilme durumunun eş olasılığa sahip olarak birimlerin seçildiği yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2019). Çalışmanın örneklemi, 2020-2021 eğitim öğretim yılı Malatya ilindeki Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerinde çalışmakta olan 238 ortaokul matematik öğretmenidir.

Tablo 1.

Örnekleme Ait Demografik Özellikler

Değişken	Grup	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	123	51.7
	Kadın	115	48.3
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	48	20.1
	6-10 yıl	82	34.5
	11-15 yıl	54	22.7
	16 yıl ve üzeri	54	22.7
Mezuniyet Derecesi	Lisans	190	79.8
	Yüksek Lisans	39	16.4
	Doktora	9	3.8
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim	205	86.1
	Fen Edebiyat	25	10.5
Toplam	Doktora	8	3.4
		238	100

Veri Toplama Araçları

Ortaokul matematik öğretmenlerinin merkezi sınavla öğrenci alan sınav sistemine yönelik farkındalıklarını incelemek için Çetin'in (2019) "Matematik Öğretmenlerinin 2018 LGS Sistemine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" adlı Yüksek Lisans tezinde geliştirdiği "LGS Sistemine Yönelik Matematik Öğretmenlerinin Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek geliştirme aşamasında öğretmen görüşleri ve ders kitaplarının incelenmesi doğrultusunda 30 soruluk madde havuzu hazırlanmıştır. Ölçekte 5'li likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek amacıyla değişkenlere göre puanların çarpıklık ve basıklık katsayıları dikkate alınarak, değerlerin -1 ve +1 arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Normal dağılım gösteren verilere Kolmogorov Testi uygulanarak p değerinin .05' ten büyük bulunmasıyla normal dağılım kanıtlanmıştır. Çetin, ölçeğin faktöriyel ayrışmasını incelemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulamıştır. Öncelikli maddeler arası

korelasyon matrisi belirlenerek faktör analizine uygun nitelik taşıdığı belirlenmiştir. Sonrasında örneklem uygunluğu ve Barlett Sphericity Testleri uygulanmıştır. Gözlenen ile kısmi korelasyonu araştırılan KMO değer .866 olarak hesaplanmıştır. Barlett Testi' nde p değeri .01' den küçük hesaplanmıştır. Bu değerler verilerin AFA' ya uygun olduğunu belirtmiştir. Temel Bileşen Analizine göre faktör yükleri ve ilişkili faktörler incelenerek ölçekten çıkarılan maddeler olmuştur. Ölçek 23 maddeye indirgenip KMO değeri .897 olmuştur. Temel Bileşen Analizi sonuçlarına göre ölçeğin üç alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. İlk alt boyut, öğretmen alt boyutudur. Bu alt boyutta öğretmenlerin LGS' ye yönelik bireysel görüşlerine yer verilmiştir. İkinci alt boyut, öğrenci alt boyutudur. Bu alt boyutta öğretmenlerin, LGS' nin öğrenciler üzerindeki etkisi görüşlerine yer verilmiştir. Üçüncü alt boyut, soruların niteliği alt boyutudur. Bu alt boyutta öğretmenlerin, LGS sınav sorularının niteliğine yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Ölçekte "Öğretmen" alt boyutu ile ilgili faktör yük değerleri .683 ile .772 aralığındaki beş madde, ölçeğin "Öğrenci" alt boyutu ile ilgili faktör yük değerleri .692 ile .723 aralığındaki dört madde, ölçeğin "Soruların Niteliği" alt boyutu ile ilgili faktör yük değerleri .602 ile .844 aralığındaki on dört madde bulunmaktadır. AFA' da ifade edilen yapının tutarlılığını ve çalışma durumunu incelemek amacıyla Doğrulatory Faktör Analizi uygulanmıştır. Belirlenen χ^2/df oranının 3' ten küçük ve GFI ile AGFI değerlerinin .90' dan yüksek çıkması veri uyumluluğunu belirlemiştir. Yapı geçerliği için yakınsak ve iraksak geçerliği incelenerek ölçeğin faktörleri arasında uyumluluğun yüksek olduğu belirtilmiştir. Güvenirlik çalışması olarak da Madde Toplam Korelasyonu uygulanıp değerlerin .45 ile .72 arasında olması maddelerin ölçülmeye yönelik özelliklerin ayırt edilmesinde yeterli olduğu bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Bu araştırma verileri 238 matematik öğretmenine internet üzerinden "LGS Sistemine Yönelik Matematik Öğretmenlerinin Farkındalık Ölçeği" uygulanarak toplanması yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler İstatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçekte yer alan 3,6,7, 8 ve 9. maddeler ölçek bulunan diğer maddeler ile negatif anlam taşıdığı için ters kodlama yapılmıştır. Verilerin Normal dağılımının test edilmesi için Kolmogorov-Smirnow testi yapılmıştır. Normallik analizi sonucunda verilerin normal dağılıma uygun olmadığı tespit edilmiştir. Veriler normal dağılım göstermediğinden için non-parametrik testler olan Kruskal Wallis ve Mann Whitney testleri kullanılarak gerekli analizler yapılmıştır. LGS Sistemine Yönelik Matematik Öğretmenlerinin Farkındalık Ölçeğinin güvenirlik analizi için Cronbach's Alpha değerinin 0.87 olarak bulunması yüksek güvenirliği ifade etmektedir.

Tablo 2.

Kullanılan Ölçeğin Puan Ortalamalarının Değişkenlere Açısından Normallik Test Değerleri

Değişkenler	Skewness	Kurtosis	Kolmogorov- Simirnov
Cinsiyet	-0.68	-2.01	0.00*
Kıdem	0.12	-1.19	0.00*
Mezuniyet Derecesi	2.06	3.43	0.00*
Mezun Olduğu Okul	2.73	6.83	0.00*

Bulgular

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin LGS'ye (Liselere Geçiş Sistemi) Yönelik Görüşleri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın birinci alt problemi, “Ortaokul matematik öğretmenlerinin LGS'ye (Liselere Geçiş Sistemi) yönelik görüşleri ne düzeydedir?” şeklindedir. Matematik öğretmenlerinin LGS'ye yönelik farkındalık ölçeğindeki elde ettikleri puan ortalama değerleri ve standart sapma değerleri Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3.

Matematik Öğretmenlerinin Kullanılan Ölçekten Aldıkları Puanlara Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	S.s
Öğretmen	238	3,70	0,75
Öğrenci	238	4,37	0,51
Soruların Niteliği	238	3,04	0,69

Kesinlikle katılmıyorum (1.00–1.80), Katılmıyorum (1.81–2.60), Kararsızım (2.61– 3.40), Katılıyorum (3.41–4.20), Kesinlikle katılıyorum (4.21–5.00) olarak derecelendirilmiştir.

Ölçeğin “Öğretmen” alt boyut ortalaması $\bar{X} = 3,70$ (Katılıyorum), “Öğrenci” alt boyut ortalaması $\bar{X} = 4,37$ (Kesinlikle Katılıyorum) ve “Soruların Niteliği” alt boyut ortalaması ise $\bar{X} = 3,04$ (Kararsızım) olarak belirlenmiştir.

Tablo 4.

Matematik Öğretmenlerinin LGS Sistemine Yönelik Farkındalıklarına İlişkin Görüşleri

Maddeler	1		2		3		4		5		\bar{X}
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
1.Yeni LGS sistemi öğretmenlerin mesleki performansına katkı sağlamaktadır.	15	6,30	32	13,40	25	10,50	120	50,40	46	19,30	3,63
2.Yeni LGS sistemi okuldaki öğretmeni daha etkin duruma getirmiştir.	10	4,20	31	13,00	29	12,20	107	45,00	61	25,60	3,74
3.LGS sistemi öğretmenler üzerinde baskı ve stres oluşturmaktadır.	4	1,70	20	8,40	17	7,10	100	42,00	97	40,80	4,12
4.LGS sistemi öğretmenlerin kendilerini yenileme ve geliştirme ihtiyacını arttırmaktadır.	4	1,70	22	9,20	23	9,70	111	46,60	78	32,80	4,00
5.LGS sistemi okuldaki matematik başarılarıyla uyumlu sonuçlar verir.	32	13,40	63	26,50	42	17,60	70	29,40	31	13,00	3,02
6.LGS sistemi okul dışı kurumlara olan ihtiyacını arttırmaktadır.	2	0,80	11	4,60	21	8,80	109	45,80	95	39,90	4,19
7.LGS sistemi öğrencilerin yardımcı	-	-	2	0,80	4	1,70	85	35,70	147	61,80	4,58

kaynaklara ihtiyacını arttırmaktadır.												
8.LGS sistemi öğrenciler arasında rekabeti arttırmaktadır.	3	1,30	18	7,60	20	8,40	102	42,90	95	39,90	4,13	
9.LGS sistemi öğrenciler üzerinde baskı ve stres oluşturmaktadır.	-	-	3	1,30	9	3,80	73	30,70	153	64,30	4,58	
10.Sorular açık ve anlaşılırdır.	21	8,80	10 2	42,90	62	26,10	45	18,90	8	3,40	2,65	
11.Sorular başarılı ve başarısız öğrenciyi ayırt etmektedir.	17	7,10	57	23,90	41	17,20	67	28,20	56	23,50	3,37	
12.Soruların görselleştirilmesi öğrencilerin anlamasını kolaylaştırır.	4	1,70	35	14,70	27	11,30	110	46,20	62	26,10	3,80	
13.Sorular öğrencilerin bilgi düzeylerini ölçmeye yöneliktir.	25	10,50	76	31,90	36	15,10	60	25,20	41	17,20	3,07	
14.Sorular öğrencilerin öğrenme eksikliklerini ve yanlış öğrenmelerini belirleyicidir.	17	7,10	63	26,50	42	17,60	68	28,60	48	20,20	3,28	
15.Sınav soruları öğrencilerin işlem becerilerini ölçmeye yöneliktir.	24	10,10	64	26,90	32	13,40	72	30,30	46	19,30	3,21	
16.Sınav soruları öğrencileri üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yöneliktir.	6	2,50	31	13,00	30	12,60	68	28,60	103	43,30	3,97	
17.Sınav soruları ders kitabındaki örneklerle benzer niteliktedir.	88	37,00	11 1	46,60	16	6,70	22	9,20	1	0,40	1,90	
18.Soruların çözümünü için verilen süre yeterlidir.	97	40,80	87	36,60	31	13,00	19	8,00	4	1,70	1,93	
19.Sınav soruları günlük hayatta matematiğin kullanımına katkı sağlar niteliktedir.	18	7,60	59	24,80	55	23,10	75	31,50	31	13,00	3,17	
20.Sorular öğretmenlerin yazılı sınav sorularına benzer niteliktedir.	69	29,00	11 8	49,60	22	9,20	27	11,30	2	0,80	2,05	
21.Sınav soruları matematik öğretim programına uygundur.	33	13,90	87	36,60	59	24,80	54	22,70	5	2,10	2,63	
22. Sınav soruları öğrencilerin matematiksel düşünmelerine katkıda bulunabilecek niteliktedir.	10	4,20	43	18,10	43	18,10	87	36,60	55	23,10	3,56	
23. Sınav soruları öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmeye yöneliktir.	3	1,30	32	13,40	35	14,70	66	27,70	102	42,90	3,97	

Tablo 4 incelendiğinde, en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=4,58$) sahip iki madde bulunmaktadır. Bu maddelerden biri "LGS sistemi öğrencilerin yardımcı kaynaklara ihtiyacını arttırmaktadır" ,

diğeri ise “LGS sistemi öğrenciler üzerinde baskı ve stres oluşturmaktadır”, ikinci en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=4,19$) sahip madde “LGS sistemi okul dışı kurumlara olan ihtiyacını arttırmaktadır”, en yüksek üçüncü ortalamaya ($\bar{X}=4,13$) sahip madde “LGS sistemi öğrenciler arasında rekabeti arttırmaktadır”, en yüksek dördüncü ortalamaya ($\bar{X}=4,12$) sahip madde “LGS sistemi öğretmenler üzerinde baskı ve stres oluşturmaktadır”, en yüksek beşinci ortalamaya ($\bar{X}=4,00$) sahip madde “LGS sistemi öğretmenlerin kendilerini yenileme ve geliştirme ihtiyacını arttırmaktadır.” olduğu görülmüştür.

En düşük ortalamaya ($\bar{X}=1,90$) sahip maddenin , “Sınav soruları ders kitabındaki örneklerle benzer niteliktedir”, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=1,93$) sahip ikinci madde , “Soruların çözümü için verilen süre yeterlidir”, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=2,05$) sahip üçüncü madde , “Sorular öğretmenlerin yazılı sınav sorularına benzer niteliktedir”, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=2,63$) sahip dördüncü madde, “Sınav soruları matematik öğretim programına uygundur” ve en düşük ortalamaya ($\bar{X}=2,65$) sahip beşinci madde ise “Sorular açık ve anlaşılırdır” olduğu görülmüştür.

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin LGS'ye Yönelik Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın ikinci alt problemi “LGS sistemine yönelik matematik öğretmenlerinin görüşleri, bağımsız değişkenlere (Cinsiyet, Kıdem, Mezuniyet Derecesi ve Mezun Olunan Okul) göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” şeklindedir.

Cinsiyete Göre Görüş Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı, ölçekten aldıkları puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve Mann- Whitney U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5.

Kadın ve Erkek Öğretmenlerin Standart Sapmaları ve Mann-Whitney U testi ile ilgili Bulguları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Sıra Sayıları ort.	S.S	Mann-Whitney Test	P
Öğretmen	Kadın	115	3,52	103,21	0,72	5199,00	0,00*
	Erkek	123	3,87	134,73	0,75		
Öğrenci	Kadın	115	4,32	111,36	0,50	6136,00	0,07
	Erkek	123	4,41	127,11	0,51		
Soruların Niteliği	Kadın	115	2,90	103,73	0,54	5258,00	0,00*
	Erkek	123	3,17	134,25	0,78		

$P < 0,05^*$

Tablo 8'e bakıldığında, kadın ve erkek öğretmenlerin LGS'ye yönelik görüşlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann-Whitney U testi analizi yapılmıştır. Ölçeğin “Öğretmen” ve “Soruların Niteliği” alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$). Bu bulgu ile erkek öğretmenlerin soruların niteliğini, kadın öğretmenlere göre daha fazla irdeledikleri anlaşılmaktadır.

Kıdeme Göre Görüş Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı, ölçekten elde edilen puanlarının ortalamaları ve Kruskal Wallis analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Ölçekten Aldıkları Değerlere İlişkin Kruskal Wallis Sonuçları

Alt Boyutlar	Kıdem	N	\bar{X}	Sıra Sayıları ort.	S.S	χ^2	P
Öğretmen	1-5 Yıl	48	3,63	111,76	0,73	2,26	0,52
	6-10 Yıl	82	3,73	120,06	0,68		
	11-15 Yıl	54	3,80	130,42	0,78		
	16 Yıl ve üzeri	54	3,61	114,61	0,84		
Öğrenci	1-5 Yıl	48	4,46	129,47	0,39	2,74	0,43
	6-10 Yıl	82	4,37	120,27	0,52		
	11-15 Yıl	54	4,38	121,30	0,53		
	16 Yıl ve üzeri	54	4,26	107,68	0,54		
Soruların Niteliği	1-5 Yıl	48	3,06	121,54	0,62	1,19	0,76
	6-10 Yıl	82	2,99	113,34	0,63		
	11-15 Yıl	54	3,03	120,56	0,83		
	16 Yıl ve üzeri	54	3,12	125,99	0,69		

Tablo 6’da ölçeğin alt boyutları ile kıdem arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Bu durumda ölçeğin alt boyutları ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0,05$). Elde edilen sonuca göre farklı kıdem derecelerine sahip öğretmenlerin LGS’ ye yönelik görüşlerinin, benzer olduğu anlaşılmaktadır.

Mezuniyete Göre Görüş Puanlarına İlişkin İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğretmenlerin mezuniyet derecelerine göre dağılımı, ölçekten elde ettikleri puanlarının ortalamaları ve Kruskal Wallis sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Mezuniyet Derecelerine Göre Ölçekten Aldıkları Değerlere İlişkin Kruskal Wallis Analiz Sonuçları

Alt Boyutlar	Mezuniyet Derecesi	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	s.d	χ^2	P	Anlamlı Farklar
Öğretmen	Lisans	190	3,67	116,52	2	1,84	0,40	
	Yüksek Lisans	39	3,84	132,45				
	Doktora	9	3,78	126,33				
Öğrenci	Lisans	190	4,35	115,78	2	2,93	0,23	
	Yüksek Lisans	39	4,44	132,87				
	Doktora	9	4,53	140,06				
Soruların Niteliği	Lisans	190	3,01	115,81	2	7,45	0,02*	I ve II
	Yüksek Lisans	39	3,30	144,50				II ve III
	Doktora	9	2,68	89,11				

$p<0,05^*$, I=Lisans, II=Yüksek Lisans, III=Doktora

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğretmenleri mezuniyet derecelerine göre LGS Sistemine Yönelik Farklılıkları Ölçeği’nin alt boyutlarında elde ettikleri puanların farklılaşp farklılaşmadığını Kruskal Wallis analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda “Soruların Niteliği” alt boyutunun mezuniyet derecesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$). “Soruların Niteliği” alt boyutunun gruplarının arasında fark olup olmadığı belirlemek için Mann-Whitney U analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuca göre “Lisans” ve

“Yüksek Lisans” arasında ve “Yüksek Lisans” ile “Doktora” arasında farklılaşma olduğu görülmüştür. Lisans ile Yüksek Lisans arasında Yüksek Lisans lehine çıkan bu bulgu ile mezuniyet derecesinin arttıkça soruların niteliğine yönelik anlamlı bir farkın oluştuğu anlaşılmaktadır.

Mezun Olunan Fakülteye Göre Görüş Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre dağılımı, ölçekten aldıkları puanlarının ortalamaları ve Kruskal Wallis sonuçları Tablo 8’ de verilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Ölçekten Aldıkları Değerlere İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mezun Olduğu Fakülte	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	s.d	χ^2	P	Anlamlı Farklar
Öğretmen	Eğitim Fakültesi	205	3,72	121,79	2	1,86	0,40	
	Fen-Edebiyat Fakültesi	25	3,61	108,44				
	Diğer	8	3,53	95,50				
Öğrenci	Eğitim Fakültesi	205	4,36	118,50	2	5,74	0,06	
	Fen-Edebiyat Fakültesi	25	4,51	141,24				
	Diğer	8	4,13	77,25				
Soruların Niteliği	Eğitim Fakültesi	205	3,10	124,83	2	9,04	0,01	I ve II
	Fen-Edebiyat Fakültesi	25	2,72	89,04				
	Diğer	8	2,67	78,00				

$p < 0,05$ * I =Eğitim Fakültesi, II =Fen-Edebiyat Fakültesi, III=Diğer Fakülteler

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenleri mezun olunan fakülteye göre LGS Sistemine Yönelik Farkındalıkları Ölçeği’nin alt boyutlarından elde ettikleri puanların farklılaşımını Kruskal Wallis analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda “Soruların Niteliği” alt boyutunun mezun olunan fakülteye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < 0,05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek Eğitim Fakültesi mezunları, ikinci en yüksek Fen-Edebiyat fakültesi mezunları ve son olarak da Diğer fakülte mezunları izlediği görülmektedir. “Soruların Niteliği” alt boyutunun gruplarının arasında fark olup olmadığının incelenmesi için Mann-Whitney U analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuca göre “Eğitim Fakültesi” ve “Fen-Edebiyat Fakülte” mezunları arasında farklılaşım olduğu görülmüştür. Eğitim fakültesi mezunlarının soruların niteliğini, Fen Edebiyat fakültesi mezunlarına göre daha fazla anlamlandırdıkları anlaşılmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada öğrencilerin yardımcı kaynağa ihtiyacının olduğu yönünde yüksek bir ortalama görülmüştür. Batur, Başar ve Şaşmaz (2016) yaptıkları çalışmada TEOG sınavının öğrencileri okul dışı destek almaya yönlendirdiğini, kursa giden öğrencilerin gitmeyenlere göre sınava daha olumlu yaklaştıklarını belirtmişlerdir. Çalışmada LGS sisteminin öğrenciler üzerinde baskı oluşturması da belirlenen diğer bir durumdur. Şahin (2009), liselere giriş sınavlarının öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Sınavların ancak kaygı baskısından uzak olduğu zaman amaçlarına hizmet edebileceklerini belirtmiştir. LGS’nin öğrenciler arasında rekabeti artırdığından bahsedilebilir. Nitelikli okullara yerleşebilme arzusu bu durumu ortaya

çıkarmış olabilir. Merkezi sınavlar, eşit dağılıma sahip olmayan gereksiz bir yarış niteliği taşımaktadır (Baş ve Kıvılcım, 2019). Merkezi sınavların etkisiyle öğretmenler baskı hissetmektedir (Buyruk, 2014). LGS'nin en önemli etkilerinden birisi de öğretmenlerin kendilerini yenileme ve geliştirme ihtiyacı doğurduğu yönünde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri, alanlarına yönelik değişimleri takip etmesiyle gerçekleşmektedir. Bu değişimler öğretilimde pratik çözüm yeteneğini geliştirir (Çetin ve Ünsal, 2019). Çalışmamızda LGS sorularının, ders kitabındaki örneklerle ve yazılı sınav soruları ile benzer olmadığı bulunduğundan başarısızlığın temelinde bu etkenlerin de yer alabileceği düşünülmektedir. Oryaşın (2012) çalışmasında, sınava yönelik öğretim programı ile sorular arasında kapsam geçerliliği açısından uyumsuzluklar olduğunu belirterek bazı konularda yetersizlikler olduğuna dikkat çekmiştir. Çalışmamızda matematik öğretim programının sınav soruları ile uygun olmadığı sonucunu destekler şekilde Başaran (2005) bu duruma değinmiştir. Öğretim programının matematik programı ile uyummadığını belirterek öğretmenlerin, öğrenci hayatında önemli yere sahip olan LGS kazanımlarına yöneldiğini belirtmiştir. Aile beklentisi bu durumu tetiklemektedir. Özkan, Güvendir ve Satıcı (2016), çalışmalarında TEOG sınavına yönelik her ders için verilen sürenin yeterli olduğunu belirtirken çalışmamızda öğretmenlerin görüşleri LGS için sınav süresinin yeterli olmadığı yönündedir. Bu farklılığın nedenleri arasında soruların düzey farklılığı göstermesi olabilir. Soruların açık ve anlaşılır olmadığı yönünde belirtilen görüşlere yapılandırmacı yaklaşımın sınav sürecinde benimsenememesi olabilir. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenciyi aktif kılarak matematik muhakemesinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Erdem, 2016). Ancak sınavın ezber niteliği bu durumu olumsuz etkilemektedir.

Çalışmamızda öğretmenlerin görüşleri cinsiyet açısından incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin LGS ile ilgili görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Çağlar ve Kılıç (2019) yaptıkları merkezi olarak yapılan sınavlar ve öğretmenler tarafından yapılan sınavların bazı değişkenlere göre incelenmesi çalışmasında cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığını belirtirken, Taşkın ve Aksoy (2018) yaptıkları öğrencilerin ve öğretmenlerin TEOG sistemine yönelik beklentilerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturduğunu belirtmişlerdir.

Çalışmamızda öğretmenlerin görüşleri sahip oldukları kıdem açısından incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Acar ve Buldur (2020) merkezi sınavlara yönelik görüşleri inceledikleri çalışmada, öğretmenlerin görüşlerinin kıdemlerine göre anlamlı farklılık olmadığını belirlemişlerdir.

Çalışmamızda öğretmenlerin görüşleri mezuniyet dereceleri değişkenine göre incelendiğinde anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karakaya, Arık, Çimen ve Yılmaz (2019) ortaokul öğretmenlerinin Türkiye'de gerçekleştirilen merkezi sınavlara yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmada öğretmen görüşlerinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtirken, Taşkın ve Aksoy (2018) çalışmalarında öğrenci ve öğretmenlerin TEOG'dan beklentilerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğunu belirlemişlerdir.

Çalışmamızda öğretmenlerin görüşleri mezun oldukları fakülte türü değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Acar ve Buldur (2020) çalışmalarında merkezi sınava yönelik öğretmen görüşlerinin mezun olunan fakülte türüne göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirlemişlerdir.

Öneriler

2018 yılından itibaren uygulanmaya başlanan LGS sisteminde öğretmen ve öğrenciler üzerindeki baskı ve stresi azaltabilmek adına yeni düzenlemelere gidilebilir. Sınavda yer alan soru

yapıları ile yazılı soruları, kaynak kitap soruları ve ders kitabı soruları birbirine paralel hale getirilebilir. Böylece, öğrencilerin ek kaynaklara olan ihtiyacı azaltılabilir. Sınavın süresi tekrar gözden geçirilerek yeni düzenleme yapılabilir. Sınav içeriğinin öğretim programına uygun hazırlanması için gerekli düzenleme yoluna gidilebilir. Öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri için çeşitli seminerler hazırlanıp eğitimler verilebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma Ve Etik Kurulu Sosyal Ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu'ndan (03/12/2021-E.115470) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Acar, M. ve Buldur, S. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin gözünden merkezi sınavlar: olumlu ve olumsuz etkileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 390-414.
- Barr, N. (2020). *The economics of the welfare state* (6th edition). ABD: Oxford University Press.
- Baş, G. ve Kıvılcım, Z. S. (2019). Türkiye’de öğrencilerin merkezi sistem sınavları ile ilgili algıları: bir metafor analizi çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 639-667. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.8m
- Başaran, S. (2005). Diğer ülkelerde lise bitirme sınavları ve Türk eğitim sistemi için lise bitirme sınavı önerisi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Batur, Z., Başar, M. ve Şaşmaz, E. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavının (TEOG) öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 7(14), 37-53.
- Baykul, Y. (1992). Eğitim sisteminde değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (7), 85-94.
- Burkaz, V. (2014). Platon ve Rousseau’da insan doğası bağlamında eğitim. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 101-112.
- Buyruk, H. (2014). Öğretmen performansının göstergesi olarak merkezi sınavlar ve eğitimde performans değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 28-42.
- Büyükoztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çağlar, M. ve Kılıç, A. (2019). Merkezi sınav ve öğretmen yapımı sınavların bazı değişkenler açısından incelenmesi: ortaöğretime geçiş sınavı örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi*
- Çetin, B. (2019). Matematik öğretmenlerinin 2018 LGS sistemine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniveritesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.*
- Çetin, A. ve Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323. doi: 10.16986/HUJE.2018040672
- Demirel, Ö. (2019). *Eğitimde program geliştirme: kuramdan uygulamaya* (26. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erdem, E (2016). Matematiksel muhakeme ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki: 8. Sınıf Örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 10(1), 393-414.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde “program” geliştirme* (10. Baskı). Ankara: Meteksan Yayınları.
- Gedik Altun, S. D. ve Özlem Yazlık, D. (2020). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiğin doğasına yönelik düşünceleri . *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 30 (2) , 259-271 . DOI: 10.18069/firatsbed.634505.
- Güneş, F. (2015). Eğitim ve zihinsel değişim. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-20.

- Gür, B. S., Çelik, Z. ve Coşkun, İ. (2013). Türkiye’de ortaöğretimin geleceği: Hiyerarşi mi eşitlik mi. *Seta analiz*, 69, 1-26.
- Kahraman, İ. (2014). Merkezi ortak sınav uygulamasının etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Tunceli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 53-74.
- Kardeş Birinci, D. (2014). Merkezi sistem sınavlarında ilk deneyi: matematik dersi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 3(2), 8-16.
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim felsefesi ve Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. *Eğitim ve Yaşam*, 8, 5-15.
- Kızılcıkan, O. ve Nacaroğlu, O. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara (LGS) ilişkin görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 701-719.
- Kurbanoglu, N. İ. ve Takunyacı, M. (2012). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik kaygı, tutum ve öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9 (1), 110-130.
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (14. Baskı). Ankara: Nobel yayınları.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), (2005a). İlköğretim matematik dersi 6–8. sınıf programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), (2005b). İlköğretim matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), (2018a). Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), (2018b). 2023 eğitim vizyonu. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden alınmıştır.
- Oryaşın, U. (2012). Liselere giriş sınavlarında (1990-2009) ses bilgisi ve biçim bilgisi sorularının öğretim programları, ders kitaplarıyla uygunluğunun incelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İzmir.
- Özkan, Y. Ö., Satıcı, D. K. ve Güvendir, M. A. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavının uygulama koşullarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 12(6), 1160-1180.
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129.
- Sönmez, V. (1991). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Spann, P. ve Kaufman, D. (2015). Yüksek riskli testlerin olumsuz etkileri. *Eğitim Hukuku ve Politikası*, 1 (1), 1-14.
- Şahin, S. (2009). Ortaöğretime geçiş sınavının ilköğretim okulları ve öğrencileri üzerine etkileri. *Cagdas Egitim Dergisi*, 362, 15-21.
- Taşkın, G. ve Aksoy, G. (2018). Öğrencilerin ve öğretmenlerinin TEOG sistemi görüşleri ışığında ortaöğretime geçiş sisteminden beklentileri. *International Journal of Active Learning*, 3(1), 19-43.
- TED (Türk Eğitim Derneği) (2005). Türkiye’de üniversiteye giriş sistemi araştırması ve çözüm önerileri. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

- Tuncel, T. ve Kuzu, İ. Y. (2019). Ortaöğretim matematik öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme boyutunda öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , 29 (2) , 163-179 . DOI: 10.18069/firatsbed.549200.
- Umay, A. (1996). Matematik eğitimi ve ölçülmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(12), 145-149.
- Yenen, E. T., Kartal, Ş. ve Bulut, A. (2018). Türkiye ve Şangay eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. Gümüşhane University Electronic Journal of the Institute of Social Science/Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi, 8(22), 1-24.

İletişim/Correspondence

Öğrt., Bilim Uzmanı Nuran Can Çatalbaş
catalbasnurancan@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Ezlam Susam
ezlam.susam@inonu.edu.tr

Investigation of Fear of Happiness and Gratitude Levels of Mothers with Special Needs Children

Erdi KULBAŞ, Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0001-6104-2851

Abstract

The aim of the study is to examine the fear of happiness and gratitude levels of mothers with special needs children in terms of socio-demographic variables and to determine the relationships between fear of happiness and gratitude. Within the scope of this research, 312 mothers who have a child with mental retardation or autism residing in Istanbul constitute the study group. In this study, in which the relational screening model was used, the Fear of Happiness scale adapted to Turkish by Demirci et al., (2016) to measure the Fear of Happiness levels of the study group, and the Gratitude scale developed by Kardaş and Yalçın (2019) to measure the gratitude levels were used. Analysis of the findings of the study was carried out using the SPSS 17 package program. In the analysis part, the independent sample T test and ANOVA test were used in the comparisons between groups, and the Tukey test was used to determine in which direction the differences occurred. Pearson Moments coefficient was used to examine the relationship between the participants' gratitude levels and their fear of happiness. In addition, multiple regression analysis was used to determine the effect of the participants' gratitude level on their fear of happiness. According to the results of the research, it was observed that the mothers' fear of happiness and gratitude differed in terms of age, economic status, educational status, number of children, and there was a negative significant relationship between gratitude levels and fear of happiness.

Keywords: child with special needs, fear of happiness, gratitude



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 3, 2022
pp. 1501-1527
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1073325

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
14.02.2022

[Accepted](#)
22.12.2022

Suggested Citation

Kulbaş, E. (2022). Investigation of fear of happiness and gratitude levels of mothers with special needs children, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(3), 1501-1527. DOI: 10.17679/inuefd.1073325

It was presented as a summary oral presentation at the 23rd International Psychological Counseling and Guidance Congress held in Istanbul on 13-15 June 2022.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The fact that a child with special needs is in need of care throughout life causes mothers to impose limitations on their lives (Bilge et al., 2014). Especially mothers who are closely involved in the care of their children experience more disappointment, stress and exclusion (Dereli & Okur, 2008; Rodriguez & Murphy, 1997; Uğuz et al., 2004) than mothers with normally developing children, and accordingly, their well-being and happiness levels are negatively affected (Peker, Eroğlu & Özcan, 2015). According to the literature, happiness is a desired and sought after condition for humanity. However, contrary to this view, it has been stated that in some cultures, happiness is seen as a mood that will cause bad events rather than a sought after situation (Joshnloo & Weijers, 2013). According to Joshnloo (2013), the set of negative beliefs about happiness is called the fear of happiness.

In positive psychology, the positive aspects and resources of people are expressed with the concept of "Character Strengths". One of the most effective character strengths is gratitude (Emmons & McCullough, 2003). Gratitude is considered an excellent positive psychological trait that includes a life orientation towards positive aspects in the world (Singh et al., 2014), appreciation, gratitude, and a sense of curiosity (Emmons and Shelton, 2002; Froh et al., 2011).

It is thought that examining the concepts of fear of happiness and gratitude on the mothers of individuals with special needs will contribute to the literature. In addition, it is thought that it will be useful in terms of guiding psychological counseling activities and psychoeducation studies to be applied to mothers with children with special needs.

Purpose

The aim of the study is to examine the fear of happiness and gratitude levels of mothers with special needs children in terms of socio-demographic variables and to determine the relationships between fear of happiness and gratitude.

Method

In the study, a relational survey model was used, which allows the co-change between two or more variables and the amount of this change (Karasar, 2012). The study group of the research consists of 312 mothers with mental retardation or autistic children residing in Istanbul and studying in special education practice schools. Fear of Happiness scale adapted to Turkish by Demirci et al. (2016) was used to measure Fear of Happiness levels of the study group, and Gratitude scale developed by Kardaş and Yalçın (2019) was used to measure gratitude levels. Analyses of the findings of the study were made using the SPSS 17 package program. In the analysis part, the independent sample T test and ANOVA test were used in the comparisons between groups, and the Tukey test was used to determine in which direction the differences occurred. Pearson Moments coefficient was used to examine the relationship between the participants' gratitude levels and their fear of happiness. In addition, multiple regression analysis was used to determine the effect of the participants' gratitude level on their fear of happiness.

Findings

According to the findings related to the third sub-problem of the study, there is a negative significant relationship between the gratitude levels of mothers of children with special needs and the fear of happiness. In other words, as mothers' gratitude levels increase, their fear of happiness decreases. In addition, mothers' gratitude levels predict their fear of happiness and explain 17% of the total variance. When the research findings were examined, the mothers' gratitude levels created significant differences according to the variables of age, economic status, educational status and number of children. The levels of fear of happiness of the mothers, on the other hand, created significant differences according to the variables of age, marital status, educational status, economic status, number of children and special needs group.

Discussion & Conclusion

According to Kubler-Ross and Kessler (2014), adaptation to the grieving process starts with denial and progresses towards acceptance. The higher level of gratitude in the 36-46 age group compared to the individuals who are mothers in the 25-35 age range can be explained by the fact that they begin to accept their children. When we examine the literature, it is observed that individuals whose gratitude levels do not differ in terms of educational status variable (Demirci, 2021; Timmons and Ekas, 2018) and that individuals with higher education achieve higher gratitude scores (Jans-Beken et al., 2018). The mothers who stated that they had a moderate economic status were found to have higher levels of gratitude compared to the mothers who stated that they had bad and good economic status. In the literature, it is stated that the economic situation does not affect the levels of gratitude (Demirci, 2021; Doğruyol, 2018). It is thought that the reason for the difference in this study may be due to the fact that the participants less frequently marked their bad and good economic status options. Considering the research findings, the number of children also seems to be a variable that affects gratitude levels. It is lower for mothers with only one child than for mothers with 2-3 or more children. In this case, it can be thought that mothers with 2-3 or more children have higher social support opportunities. In Kardaş's (2017) study, it was stated that social support and gratitude levels show a positive relationship. When we look at the research findings in terms of the special needs group variable, contrary to the literature (Abbeduto et al., 2004; Hastings and Brown, 2002), mothers who have children with autism have higher levels of gratitude than mothers with children with intellectual disabilities.

When we examined the research findings, it was seen that the levels of fear of happiness differed in terms of the age variable of the mothers. According to Özen (2019), individuals between the ages of 25-35 have higher levels of fear of happiness compared to individuals aged 31 and over. This is because the 25-35 age range is the first years of marriage and having children. When the mothers' fear of happiness levels were examined in terms of the marital status variable, no significant difference was found. When the literature is examined, contrary to the research findings, according to Erkoç, Lotfi, and Daniş (2021), the fear of happiness of married individuals is found to be higher. In terms of the educational status variable, the mothers' fear of happiness differs significantly. When the literature is examined, it has been found that the fear of happiness of individuals with graduate education, which supports the research findings, is high (Erkoç, Lotfi and Daniş, 2021; Özen, 2019). In terms of the economic situation variable, the mothers' fear of happiness differs significantly. According to Erkoç, Lotfi and Daniş (2021), it was found that working individuals have higher fear of happiness than non-

working individuals. When examined in terms of the number of children variable, it is seen that the fear of happiness levels of the mothers who have 2 children is significantly lower than the mothers who have 3 or more children. According to Yıldız's (2020) research findings, having a child does not affect the fear of happiness. According to the findings related to the third sub-problem of the study, there is a negative significant relationship between the gratitude levels of mothers of children with special needs and the fear of happiness. According to Belen and Barmanpek (2020), significant relationships were found between fear of happiness and simple appreciation, one of the sub-dimensions of gratitude. In addition, the presence of gratitude has positive results, especially for mothers who have individuals with autism, both according to the literature (Timmons, Ekas & Johnson, 2017) and research findings. In this study, in which the relationships between gratitude levels and fear of happiness levels of mothers with special needs children were examined, significant results were obtained according to both sociodemographic variables and the relationships between variables. In this sense, it is among the important findings that when mothers' gratitude levels increase, their fear of happiness decreases.

Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Annelerin Mutluluk Korkusu ve Şükran Düzeylerinin İncelenmesi

Erdi KULBAŞ, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0001-6104-2851

Öz

Araştırmanın amacı özel gereksinimli çocuğu olan annelerin mutluluk korkusu ile şükran düzeylerini sosyo-demografik değişkenler açısından incelemek ve mutluluk korkusu ile şükran düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir. Bu araştırma kapsamında İstanbul'da ikamet eden, zihinsel yetersizliği veya otizm tanısı olan çocuğa sahip 312 anne çalışma grubunu oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmada çalışma grubunun Mutluluk Korkusu düzeylerini ölçmek amacıyla Demirci vd., (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Mutluluk korkusu ölçeği, Şükran düzeylerini ölçmek amacıyla ise Kardaş ve Yalçın (2019) tarafından geliştirilen Şükran ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına ilişkin analizler SPSS 17 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Analiz kısmında gruplar arası karşılaştırmalarda bağımsız örneklem T testi ve ANOVA testi farklılıkların hangi yönde gerçekleştiğini belirlemek amacıyla da Tukey testi kullanılmıştır. Katılımcıların şükran düzeyleri ve mutluluk korkusu düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Momentler katsayısı kullanılmıştır. Bunun yanında, katılımcıların şükran düzeyinin mutluluk korkusu düzeyleri üzerindeki etkiyi belirlemek amacıyla da çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin şükran düzeyleri ve mutluluk korkusu düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelendiği bu araştırmada hem sosyo-demografik değişkenlere göre hem de değişkenler arasındaki ilişkilere göre anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre annelerin mutluluk korkusu ve şükran düzeylerinin yaş, ekonomik durum, öğrenim durumu, çocuk sayısı değişkenleri açısından farklılaştığı, şükran düzeyleri ile mutluluk korkusu düzeyleri arasında da negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: özel gereksinimli çocuk, mutluluk korkusu, şükran



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 3, 2022
ss. 1501-1527
DOI
10.17679/inuefd.1073325

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
14.02.2022

Kabul Tarihi
22.12.2022

Önerilen Atıf

Kulbaş, E. (2022). Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin mutluluk korkusu ve şükran düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1501-1527. DOI: 10.17679/inuefd.1073325

13-15 Haziran 2022 tarihlerinde İstanbul'da gerçekleştirilen 23. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde özet sözel bildiri olarak sunulmuştur.

Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Annelerin Mutluluk Korkusu ve Şükran Düzeylerinin İncelenmesi

Aileye yeni bir üyenin katılacak olması tüm anne ve babalar için heyecan verici bir olaydır. Ebeveynlerin beklentisi sağlıklı ve normal gelişim gösteren bir çocuğa sahip olmaktır. Ancak özel gereksinimli bir çocuğun dünyaya gelmesiyle ebeveynler yaşamlarında stres ve kaygı uyandıran bir sürece giriş yaparlar. Özel gereksinimi ve bakımı olan bir çocuk, ebeveynler için pek çok zorluğu beraberinde getirir. Nitekim özel gereksinimli bir çocuğa sahip olan ebeveynler normal gelişim gösteren çocuklara sahip olan ebeveynlere göre yaşam kalitesi düşük, depresyonlu ve geleceğe karamsar bakış açısına sahip olma eğilimindedir (Cappe vd., 2011; Johnson vd., 2011). Bu belirtiler, babalardan ziyade annelerde daha yaygındır (Altiere ve von Kluge, 2009). Çocuğun birincil bakıcısı durumunda olan anne, çocuk bakımı becerilerine yönelik suçluluk duygusu, gerginlik ve endişe geliştirme eğilimindedir (Jose vd., 2017; Koydemir ve Tosun, 2009).

Annelerin özel gereksinimi olan çocuğunun tüm bakım ve sorumluluklarını yerine getirmeye çalışması daha fazla depresyon ve kaygı belirtileri göstermelerine yol açar. Özel gereksinimli bir çocuğun yaşam boyu bakıma muhtaç durumda olması annelerin yaşamlarına sınırlılıklar getirmelerine sebep olur. Bu da annelerin yoğun baskı ve stres altında kalmalarına sonuç olarak yaşam doyumlarının azalmalarına neden olur (Bilge vd., 2014). Özel gereksinimli çocuğu olan anneler gelecekte çocuklarının gelişimi ile ilgili ne gibi durumlarla karşılaşacaklarını bilmemelerinden kaynaklı kaygılı düşünceler içerisindedir. Bu durum, sürekli bir tedirginlik ve korkulu hali beraberinde getirir (Değirmenci, 2019). Özellikle çocuğun bakımı ile yakından ilgilenen anneler normal gelişim gösteren çocuğa sahip annelere göre daha fazla hayal kırıklığı, stres, dışlanma (Dereli ve Okur, 2008; Rodriguez ve Murphy, 1997; Uğuz vd., 2004) yaşamakta, bununla ilgili olarak da annelerin iyilik halleri ve mutluluk düzeyleri olumsuz etkilenmektedir (Peker, Eroğlu ve Özcan, 2015).

Mutluluk, öznel iyi oluşun duyuşsal bir bileşeni olarak olumlu duygu durumlarının olumsuz duygu durumlarına üstünlüğünü içerir (Bradburn, 1969). Mutluluk üzerine yapılan çağdaş araştırmalarda yaygın bir varsayım, mutluluğun gerçekten değerli, arzulanan ve çoğu insan tarafından peşinden koşulan olduğudur. Bu görüşün aksine, çeşitli kültürlerde daha az çalışılmış yönler üzerine yapılan bir araştırma, herkesin mutluluk arayışını hayattaki en yüksek değer olarak görmediğini, bazılarının bunu kötü sonuçlara yol açabileceğinden temkinli ve hatta korkuyla görebileceğini ortaya koymuştur (Joshano ve Weijers, 2013). Bu bağlamda, mutluluk korkusu, mutluluğun insanlar için zararlı sonuçlara yol açabileceği inancı olarak tanımlanmaktadır (Joshano, 2013).

Kültürel düzeyde, mutluluk korkusu, hiyerarşik kaynaklara güvenme, toplumsal sinizm (hayatın acı çektiğine ve insanların güvenilmez olması gerektiğine inanma) (Bond vd., 2004), dinamik dışsallık (hayatın kader ve karmaşık olduğunu düşünmek) ile ilişkilendirilmiştir (Joshano vd., 2014). Mutluluğu şans olarak gören kültürlerdeki bireyler, kolayca kötü şansa dönüşeceğini düşündükleri için mutlu olmaktan daha fazla korkmaya eğilimliken mutluluğu ulaşılabilir bir şey olarak tanımlayanlar, ondan daha az korkma ve bunun için daha fazla çaba sarf etme eğilimindedir (Joshano vd., 2014).

Mutluluk korkusunun düşük yaşam doymu ve iyi oluşla (Joshano vd., 2014; Joshano, 2018) kişiliğin ötesinde ilişkili olduğu görülmüştür. Bu anlamda, olası bir mutluluk hali

gelecekteki zorlukların bir kaynağı olarak görülmekte ve duygusal stratejilerle kontrol altına alınmaya çalışılmaktadır (Joshano vd., 2014). Olumlu duyguları bastırmanın ise depresif belirtiler, kaygı ve stresle ilişkili olduğu açıklanmıştır (Gilbert vd., 2014). Ayrıca Raes vd.'e (2012) göre olumlu duyguların bastırılmasının birkaç ay sonra daha yüksek depresif belirtilerin görülmesine yol açmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü'nün ruh sağlığı tanımına göre (2001) mutluluğu artırmak, depresyonu hafifletmek kadar önemlidir. Son yıllarda ise mutluluğa ulaşma ve iyi oluşu artırma üzerine klinik uygulamaların arttığı gözlenmiştir (Johnson ve Wood, 2017). Bu alanda çalışmalar yapan yaklaşımlardan biri de pozitif psikolojidir.

Pozitif psikoloji hareketi, özellikle uygulamalı psikoloji içinde, problem odaklı bakış açısına bir düzeltme olarak insanın olumlu yanlarını, erdemlerini ve gelişimini incelemeye yönelik bir paradigmayı temel alır (Linley vd., 2006; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000; Waterman, 2013). İnsanların olumlu yanları ve kaynakları ise "Karakter Güçleri" kavramı ile ifade edilir. Karakter güçleri, bireylerin düşünceleri, duyguları ve davranışları ile ortaya çıkan olumlu bütüncül özellikleri kapsar. Pozitif psikoloji kurucularından Peterson ve Seligman'a (2004) göre insanlarda 6 erdem ve 24 karakter gücü tespit edilmiştir. Erdemler ve karakter güçleri birbirleri ile bağlantılıdır. Bunlar: (a) bilgelik ve bilgi (yaratıcılık, merak, yargı, öğrenme sevgisi, bakış açısı); (b) cesaret (cesaret, dürüstlük, azim, zevk); (c) insanlık (nezaket, sevgi, sosyal zeka); (d) adalet (adalet, liderlik, ekip çalışması); (e) ölçülülük (bağışlayıcılık, alçakgönüllülük, basiret, özdenetim); ve (f) aşkınlık (güzelliğin takdiri, şükran, umut, mizah, dindarlık) olarak tanımlanmıştır (Peterson vd., 2007).

Karakter güçleri ve erdemlerin iyilik hali ile yakından ilişkili olduğu görülmüştür. En etkili karakter güçlerinden biri ise şükrandır (Emmons ve McCullough, 2003). Şükran, "*birinin elde ettiği olumlu deneyimler ve sonuçlarda diğer insanların yardımseverliğinin rollerini tanıma ve minnettarlık duygusuyla yanıt verme konusundaki genel bir eğilim*" olarak tanımlanır (McCullough, Emmons ve Tsang, 2002, s. 112). Teorik olarak, olumlu yönleri fark etmeye ve takdir etmeye yönelik bir yaşamın, iyi oluşla güçlü bir şekilde ilişkili olması beklenebilir (Wood vd., 2010). Şükran, dünyadaki olumlu yönlere yönelik bir yaşam yönelimini (Singh vd., 2014), takdir, minnettarlık ve merak duygusunu içeren mükemmel bir olumlu psikolojik özellik olarak kabul edilir (Emmons ve Shelton, 2002; Froh vd., 2011). Yüksek düzeyde sürekli şükranla ilişkili olumlu sonuçlar arasında, artan olumlu duygu, enerji, coşku, daha az hastalık, daha iyi uyku, daha az yalnız hissetme ve başkalarıyla daha fazla bağlantı kurma sayılabilir (Emmons ve McCullough, 2003). Ayrıca çok sayıda ampirik çalışma, kişisel minnettarlığın iyi oluşa katkısını vurgulamıştır (Hill ve Allemand, 2011; Wood vd., 2010).

Minnettar bir özellik olarak şükran, bolluk duygusuna, hayattaki küçük şeylerin takdirine ve başkalarının bizim için yaptıklarını takdir etmeye dayanan daha geniş bir yaşam yönelimini ifade eder (Thomas ve Watkins, 2003). Şükran özelliğinin, iyi bir zihinsel sağlığa ulaşmada ve bunu sürdürmede önemli bir insan gücü kaynağı olduğu öne sürülmüştür (Emmons ve Crumpler, 2000; Snyder ve Lopez, 2009). Şükran duygusuna sahip insanlar neşe, coşku, sevgi, mutluluk ve iyimserlik gibi daha yüksek düzeyde olumlu duygular yaşarlar ve şükran bizi kıskançlık, küskünlük, açgözlülük ve acının yıkıcı dürtülerinden korur. Şükran yaşayan insanlar, günlük stresle daha etkili bir şekilde başa çıkabilir, travmanın neden olduğu stres karşısında daha fazla dayanıklılık gösterebilir, hastalıktan daha çabuk iyileşebilir ve daha sağlam bir fiziksel sağlığın keyfini çıkarabilir. Sonuçlar, şükranın olumsuz duygular ve patolojik durumlarla uyumsuz

olduğunu ve hatta psikiyatrik bozukluklara karşı koruma sağlayabileceğini göstermektedir (Emmons ve Stern, 2013).

Hermansyah, Saleh ve Permatasari'nin (2017) araştırmalarına göre, zihinsel yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin şükran düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmüştür. Daha yaşlı bireyler, kadınlar, daha yüksek eğitilmiş bireyler ve çalışan bireyler, sırasıyla genç bireyler, erkekler, daha düşük eğitim düzeyine sahip bireyler ve işsiz bireylere göre şükran düzeyleri daha yüksektir (Jans-Beken vd., 2018). Şükran düzeyleri düşük olan ebeveynlerin ise aile, iş ve sağlık konularında olumsuzluklar yaşadıkları gözlenmiştir. Lestari'nin (2019) araştırmasına göre de otizmli çocuğu olan ebeveynlerin şükran düzeyleri ile iyimserlik düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğu yönündedir. Deneysel çalışmalar incelendiğinde ise şükran müdahalelerinin otizm tanılı bireylerin ebeveynlerinde psikolojik iyi oluşu arttırdığı görülmüştür (Cheng, Tsui ve Lam, 2014).

Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde, şükran kavramına ilişkin araştırmaların yurtiçinde sınırlı düzeyde kaldığı, yurtdışında ise farklı örneklem gruplarına yönelik ağırlıkta olduğu görülmüştür (Froh, Yurkewicz ve Kashdan, 2009; Jans-Beken vd., 2018; Kashdan, Mishra ve Froh, 2009; Tudge, 2015). Mutluluk korkusu kavramı ise alanyazında yeni bir çalışma alanı durumunda olup yurt içi ve yurt dışında ağırlıklı olarak üniversite öğrencileri üzerinde çalışılmıştır (Demirci vd., 2016; Joshanloo, 2013; Sarı ve Çakır, 2016; Şar, Türk ve Öztürk, 2019). Sonuç olarak, özel gereksinimi olan bireylerin anneleri üzerinde mutluluk korkusu ve şükran kavramlarının incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca özel gereksinimli çocuğu olan annelere de uygulanacak psikolojik danışmanlık faaliyetlerine ve psikoeğitim çalışmalarına da yön vermesi açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Söz konusu nedenlerle bu araştırma kapsamında amaç, özel gereksinimli çocuğu olan annelerin mutluluk korkusu ve şükran düzeylerinin incelenmesidir. Bu amaçla çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin şükran düzeyleri yaş, medeni durum, öğrenim durumu, ekonomik durum, çocuk sayısı ve özel gereksinim grubu değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin mutluluk korkusu düzeyleri yaş, medeni durum, öğrenim durumu, ekonomik durum, çocuk sayısı ve özel gereksinim grubu değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin mutluluk korkusu düzeyleri ile şükran düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

4. Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin şükran düzeyleri mutluluk korkusu düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanma sürecine ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada özel gereksinimli bireylerin annelerinin şükran ve mutluluk korkusu düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişime ve bu değişimin miktarına olanak tanıyan ilişki tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'da ikamet eden ve özel eğitim uygulama okullarında öğrenim gören zihinsel yetersizliği veya otizmlili çocuğu olan 312 anne oluşturmaktadır.

Tablo 1' de araştırmanın katılımcılarına yönelik demografik bilgilere yer verilmiştir:

Tablo 1.

Araştırmanın katılımcılarına yönelik demografik bilgiler

	Demografik Bilgiler	n	%
Yaş	25-35	102	32,7
	36-46	150	48,1
	47 ve Üstü	60	19,2
Medeni Durumu	Evli	264	84,6
	Boşanmış	48	15,4
Öğrenim Durumu	Okur-Yazar	108	34,6
	İlköğretim	66	21,2
	Lise	96	30,8
	Üniversite	42	13,5
Ekonomik Durumu	Kötü	42	13,5
	Orta	228	73,1
	İyi	42	13,5
Çocuk Sayısı	1	54	17,3
	2	156	50,0
	3 ve Üstü	102	32,7
Özel Gereksinim Grubu	Zihinsel Yetersizlik	168	53,8
	Otizm	144	46,2
	Toplam	312	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırma çalışma grubunda yer alan özel gereksinim çocuğu olan annelerin 102'si 25-35 yaş grubunda, 150'si 36-45, 60'ı 46 ve üstü yaş aralığındadır. Katılımcılardan 264'ü evli, 48'i bekarıdır. Öğrenim düzeyi açısından baktığımızda 108'i okur-yazar, 66'sı ilköğretim, 96'sı lise ve 42'si üniversitedir. Katılımcılardan 42'si ekonomik durumunu kötü olarak ifade ederken 228'i orta, 42'si ise iyi olarak tanımlamıştır. Çocuk sayısı açısından baktığımızda, katılımcıların 54'ünün 1 çocuğu, 156'sının 2 çocuğu, 102'sinin ise 3 ve üstü çocuğa sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların çocuklarının özel gereksinim gruplarını incelediğimizde ise 168'inin zihinsel yetersizlik, 144'ünün otizm tanılı olduğu ifade edilebilir.

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu

Katılımcılara ilişkin demografik bilgilere ulaşmak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formu yaş, medeni durum, öğrenim durumu, ekonomik durum, çocuk sayısı ve özel gereksinim grubu başlıkları halinde altı sorudan oluşmaktadır.

Şükran Ölçeği

Katılımcıların Şükran düzeylerini ölçmek amacıyla Kardaş ve Yalçın (2019) tarafından geliştirilen 25 maddelik altı alt boyuta sahip olan Şükran Ölçeği(ŞÖ) kullanılmıştır. Şükran

ölçeğinin alt boyutları Pozitif Sosyal Karşılaştırma, Mahrumiyet Yerine Bolluk Hissi, Küçük Şeylere Şükran Duyma, Aile ve Çevrenin Katkılarını Fark Etme, Şükranı İfade Etme, Olumlu Olana Odaklanma'dır. Kardeş ve Yalçın'a (2019) göre alt boyutlar tek başına kullanılmamakta ölçümler toplam puan üzerinden yapılmaktadır. Ölçek, beşli Likert tipinde hazırlanmış olup 1=Hiç Katılmıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum aralığında puanlanmaktadır. Şükran ölçeğinden en az 25 puan, en fazla 125 puan alınabilmektedir. Yapılan ölçümlerde ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,88 olarak belirlenmiştir. Test-tekrar test güvenilirliği ise 0,73 olarak tespit edilmiştir(Kardeş ve Yalçın, 2019). Bu araştırmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır.

Mutluluk Korkusu Ölçeği

Araştırmada özel gereksinimli çocuğu olan annelerin mutluluk korkusu düzeylerini ölçmek amacıyla Joshanloo (2013) tarafından geliştirilen Demirci vd., (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Mutluluk Korkusu Ölçeği(MÖ) kullanılmıştır. Ölçek 5 madden oluşup tek boyut altında değerlendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en az puan 5, en fazla 35'tir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması mutluluk korku düzeyinin arttığına işaret eder. 7'li likert tipinde düzenlenen ölçekte 1=Kesinlikle Katılmıyorum anlamına gelirken 7=Kesinlikle Katılıyorum olarak ifade edilir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre uyum indeksleri kabul edilebilir seviyede iken faktör yükleri .71 ile .91 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .90, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .78 olarak belirlenmiştir. Madde toplam korelasyon katsayılarının da ,65 ile ,83 arasında olduğu görülmüştür. Bunların yanında, ölçeğin yaşam doyumu ölçeği ile korelasyonu $r=.30$, öznel mutluluk ölçeği ile $r=.30$ olarak negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya ilişkin verilerin toplanması amacıyla öncelikle değişkenlere yönelik ölçekleri geliştirenlerden izinler alınmıştır. Daha sonra araştırma kapsamında Maltepe Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 13.12.2021 tarihinde 2021/34-16 toplantı sayılı ve karar no'lu etik kurul izni alınmıştır. Araştırmaya ilişkin veriler, İstanbul ili içerisinde 9 özel eğitim uygulama okulunda öğrenim gören zihinsel yetersizliği ve otizmi olan çocukların annelerinden($n=312$) çevrimiçi olarak toplanmıştır. Şükran ölçeği ve Mutluluk Korkusu ölçeği araştırmacı tarafından çevrimiçi platformda uygulanmak üzere düzenlenmiş ve annelere mesaj yoluyla ulaştırılmıştır. Ölçeklerden önce katılımcılara yazılı olarak kısaca bilgilendirme yapılmış ve gönüllü olarak katılım sağlayabilecekleri iletilmiştir. Ayrıca her bir ölçeğin giriş bölümünde ölçeklerin nasıl doldurulacağına ilişkin yönergeler oluşturulmuş, bu sayede içten ve doğru ifadelerin işaretlenmesi, veri kaybının önlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmacıya ulaşan 327 ölçekte annelerin, not olarak bildirmesiyle, çocuklarında farklı özel gereksinim grubu olduğu tespit edilmiş ve bu ölçekler araştırma sürecine dahil edilmemiştir. Araştırmaya ilişkin hipotezler 312 anneden alınan ölçek verileri ile test edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analizleri SPSS 17.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizine geçmeden önce kayıp veriler ve uç değerler incelenmiştir. Ölçeklerin çevrimiçi doldurulması sebebiyle kayıp veri olmadığı gözlenmiştir. Uç değerleri belirlemek amacıyla da Mahalanobis değerlerine bakılmış ve ayıklanan veriler sonunda 312 katılımcıya ait veri ile analizler gerçekleştirilmiştir. Daha sonra veri analizinde parametrik veya non-parametrik

testlerin kullanım uygunluğunu belirlemek amacıyla normallik testleri yapılmıştır. Büyüköztürk'e (2014) göre veri sayısı 50'den az ise Shapiro Wilks testi, fazla ise Kolmogorov Smirnov testi kullanılmalıdır. Bu araştırmada veri sayısının 50'den fazla olması sebebiyle Kolmogorov Smirnov testi kullanılmış ve Şükran Ölçeği için (sig: 000; $p < .05$), Mutluluk Korkusu Ölçeği için (sig: 000; $p < .05$) değerleri elde edilmiştir. Ancak çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde Şükran Ölçeği için çarpıklık (-.837), basıklık (.678) olduğu Mutluluk Korkusu Ölçeği için ise çarpıklık (.106), basıklık (-.998) olduğu görülmüştür. Alanyazına göre de çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.5 ile -1.5 aralığında olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Böylece, araştırmada veri analizlerinin parametrik testler kullanılarak yapılmasına karar verilmiştir. Bu anlamda, araştırmanın analiz kısmında gruplar arası farklılıkları incelemek için bağımsız örneklem T testi ve ANOVA, farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla da Tukey testi kullanılmıştır. Katılımcıların şükran düzeyleri ve mutluluk korkusu düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Momentler katsayısı kullanılmıştır. Bunun yanında katılımcıların şükran düzeyinin mutluluk korkusu düzeyleri üzerindeki etkiyi belirlemek amacıyla da çoklu regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle özel gereksinimli çocuğu olan annelerin yaş, medeni durum, öğrenim durumu, ekonomik durum, çocuk sayısı ve özel gereksinim grubu demografik değişkenlerine göre şükran ve mutluluk korkusu düzeyleri incelenmiştir. Daha sonra katılımcıların şükran düzeyleri ve mutluluk korkusu düzeyleri arasındaki ilişkilere yönelik analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Yaş değişkenine göre katılımcıların şükran düzeylerinin ANOVA sonuçları Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2.

Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Şükran Düzeylerinin ANOVA Testi Sonuçları

	Yaş	n	\bar{X}	SS	F	p
Şükran Düzeyleri	25-35	102	86.29	17.27	22.02	.000
	36-46	150	97.52	8.22		
	47 ve Üstü	60	91.7	15.41		

Tablo 2'de yer verilen ANOVA testi sonuçlarına göre katılımcıların şükran düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F(2, 309) = 22.02, p < .05$). Bu anlamlı farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu incelemek amacıyla da Tukey HSD testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre 36-46 yaş aralığındaki ($\bar{X} = 97.52$) annelerin, 25-35 ($\bar{X} = 86.29$) ve 47 ve üstü yaş aralığındaki ($\bar{X} = 91.07$) annelere göre şükran düzeylerinin anlamlı ölçüde yüksek olduğu görülmektedir.

Medeni durumu değişkenine göre katılımcıların şükran düzeyleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Katılımcıların Çocuklarının Medeni Durumu Değişkenine Göre Şükran Düzeylerinin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

	Medeni Durum	n	\bar{X}	SS	t	p
Şükran Düzeyleri	Evli	264	93.43	12.43	1.46	.148
	Bekar	48	88.87	20.84		

Tablo 3'te yer verilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre katılımcıların şükran düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir($t(310)= 1.46, p>.05$). Bu durumda özel gereksinimli çocuğu olan annelerin evli veya bekar olmalarının şükran düzeyleri açısından bir fark oluşturmadığı ifade edilebilir.

Öğrenim durumu değişkenine göre katılımcıların şükran düzeyleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Katılımcıların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Şükran Düzeylerinin ANOVA Sonuçları

	Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	SS	F	p
Şükran Düzeyleri Toplam	İlkokul	108	93.77	12.51	38.55	.000
	Ortaokul	66	95	10.84		
	Lise	96	97.93	9.08		
	Üniversite	42	74.57	17.67		

Tablo 4'te yer verilen ANOVA testi sonuçlarına göre katılımcıların şükran düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir($F(3, 308) = 38.55, p<.05$). Bu anlamlı farklılığın hangi öğrenim grupları arasında olduğunu incelemek amacıyla da Tukey HSD testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre üniversite($\bar{X}= 74.57$) öğrenimine sahip olan annelerin şükran düzeylerinin ilkokul($\bar{X}= 93.77$), ortaokul($\bar{X}= 95$) ve lise($\bar{X}= 97.93$) öğrenimine sahip olan annelere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir.

Ekonomik durumu değişkenine göre katılımcıların şükran düzeyleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Katılımcıların Ekonomik Durumu Değişkenine Göre Şükran Düzeylerinin ANOVA Sonuçları

	Ekonomik Durum	n	\bar{X}	SS	F	p
Şükran Düzeyleri	Kötü	42	80	12.77	43.97	.000
	Orta	228	96.71	11.51		
	İyi	42	83.85	16.69		

Tablo 5'te yer verilen ANOVA testi sonuçlarına göre katılımcıların şükran düzeylerinin ekonomik durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir($F(2, 309) = 43.97, p<.05$). Bu anlamlı farklılığın hangi ekonomik durum grupları arasında olduğunu incelemek amacıyla da Tukey HSD testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre orta($\bar{X}= 96.71$) ekonomik

duruma sahip olduğunu belirten annelerin şükran düzeylerinin kötü($\bar{X}= 80$) ve iyi($\bar{X}= 83.35$) ekonomik duruma sahip olduğunu belirten annelere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Çocuk sayısı değişkenine göre katılımcıların şükran düzeyleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Katılımcıların Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Şükran Düzeylerinin ANOVA Sonuçları

	Çocuk Sayısı	n	\bar{X}	SS	F	p
Şükran Düzeyleri	1	54	84.11	19.87	13.15	.000
	2	156	94.38	11.59		
	3 ve Üstü	102	94.76	12.31		

Tablo 6'da yer verilen ANOVA testi sonuçlarına göre, katılımcıların şükran düzeylerinin çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir($F(2, 309) = 13.15$, $p < .05$). Bu anlamlı farklılığın hangi çocuk sayısı grupları arasında olduğunu incelemek amacıyla da Tukey HSD testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre 1 ($\bar{X}= 84.11$) çocuğa sahip olan annelerin şükran düzeylerinin 2 ($\bar{X}= 94.38$) ile 3 ve üstü($\bar{X}= 94.76$) çocuğa sahip olan annelere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir.

Özel gereksinim grubu değişkenine göre katılımcıların şükran düzeyleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Katılımcıların Çocuklarının Özel Gereksinim Grubu Değişkenine Göre Şükran Düzeylerinin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

	Özel Gereksinim Grubu	n	\bar{X}	SS	t	p
Şükran Düzeyleri	Zihinsel	264	91.10	16.55	-2.28	.023
	Yetersizlik(ZY)					
	Otizm					

Tablo 7'de yer verilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre, katılımcıların şükran düzeylerinin özel gereksinim grubu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir($t(310) = -2.28$, $p < .05$). Analiz sonuçlarına göre zihinsel yetersizliği bulunan çocuğa sahip annelerin($\bar{X}= 91.10$) şükran düzeylerinin otizmlili çocuğu bulunan annelere($\bar{X}= 94.62$) göre daha düşük olduğu gözlenmektedir.

Yaş değişkenine göre katılımcıların mutluluk korkusu düzeylerinin ANOVA sonuçları Tablo 8' de verilmiştir.

Tablo 8.

Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Mutluluk Korkusu Düzeylerinin ANOVA Sonuçları

	Yaş	n	\bar{X}	SS	F	p
Mutluluk	25-35	102	20.17	7.96		
Korkusu	36-46	150	18.08	8.08	4.33	.014
Düzeyleri	47 ve Üstü	60	16.60	6.82		

Tablo 8’de yer verilen ANOVA testi sonuçlarına göre, katılımcıların mutluluk korkusu düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F(2, 309) = 4.33, p < .05$). Bu anlamlı farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu incelemek amacıyla da Tukey HSD testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre 25-35 yaş aralığındaki ($\bar{X} = 20.17$) annelerin, 47 ve üstü yaş aralığındaki ($\bar{X} = 16.60$) annelere göre mutluluk korkusu düzeylerinin anlamlı ölçüde yüksek olduğu görülmektedir.

Medeni durumu değişkenine göre katılımcıların mutluluk korkusu düzeyleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Katılımcıların Çocuklarının Medeni Durumu Değişkenine Göre Mutluluk Korkusu Düzeylerinin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

	Medeni Durum	n	\bar{X}	SS	t	p
Mutluluk	Evli	264	18.79	8.01		
Korkusu	Bekar	48	16.75	7.06	1.65	.099
Düzeyleri						

Tablo 9’da yer verilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre, katılımcıların mutluluk korkusu düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($t(310) = 1.65, p > .05$). Bu durumda özel gereksinimli çocuğu olan annelerin evli veya bekar olmalarının mutluluk korkusu düzeyleri açısından bir fark oluşturmadığı ifade edilebilir.

Öğrenim durumu değişkenine göre katılımcıların mutluluk korkusu düzeyleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

Katılımcıların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Mutluluk Korkusu Düzeylerinin ANOVA Sonuçları

	Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	SS	F	p
Mutluluk	İlkokul	108	18.50	7.23		
Korkusu	Ortaokul	66	15.54	8.30	5.46	.001
Düzeyleri	Lise	96	19.18	7.04		
	Üniversite	42	21.42	9.41		

Tablo 10’da yer verilen ANOVA testi sonuçlarına göre, katılımcıların mutluluk korkusu düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F(3, 308) = 5.46, p < .05$). Bu anlamlı farklılığın hangi öğrenim grupları arasında olduğunu incelemek amacıyla da Tukey HSD testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, ortaokul ($\bar{X} = 74.57$) öğrenimine sahip olan annelerin mutluluk korkusu düzeylerinin lise ($\bar{X} = 19.18$) ve üniversite ($\bar{X} = 21.42$) öğrenimine sahip olan annelere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir. Bunun yanında ilkokul öğrenimine sahip olan annelerin mutluluk korkusu düzeyleri ortaokul, lise ve üniversite öğrenimine sahip olan annelere göre anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Ekonomik durumu değişkenine göre katılımcıların mutluluk korkusu düzeyleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Katılımcıların Ekonomik Durumu Değişkenine Göre Mutluluk Korkusu Düzeylerinin ANOVA Sonuçları

	Ekonomik Durumu	n	\bar{X}	SS	F	p
Mutluluk Korkusu Düzeyleri	Kötü	42	22	7.53		
	Orta	228	17.92	8.03	4.93	.008
	İyi	42	18	6.66		

Tablo 11’de yer verilen ANOVA testi sonuçlarına göre katılımcıların mutluluk korkusu düzeylerinin ekonomik durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F(2, 309) = 4.93, p < .05$). Bu anlamlı farklılığın hangi ekonomik durum grupları arasında olduğunu incelemek amacıyla da Tukey HSD testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, kötü ($\bar{X} = 22$) ekonomik duruma sahip olduğunu belirten annelerin mutluluk korkusu düzeylerinin orta ($\bar{X} = 17.92$) ve iyi ($\bar{X} = 18$) ekonomik duruma sahip olduğunu belirten annelere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Çocuk sayısı değişkenine göre katılımcıların mutluluk korkusu düzeyleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

Katılımcıların Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Mutluluk Korkusu Düzeylerinin ANOVA Sonuçları

	Çocuk Sayısı	n	\bar{X}	SS	F	p
Mutluluk Korkusu Düzeyleri	1	54	18	7.21		
	2	156	17.19	7.01	6.43	.002
	3 ve Üstü	102	20.70	9.03		

Tablo 12’de yer verilen ANOVA testi sonuçlarına göre, katılımcıların mutluluk korkusu düzeylerinin çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F(2, 309) = 6.43, p < .05$). Bu anlamlı farklılığın hangi çocuk sayısı grupları arasında olduğunu incelemek amacıyla da Tukey HSD testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, 2 ($\bar{X} = 17.19$) çocuğa sahip olan

annelerin mutluluk korkusu düzeylerinin 3 ve üstü($\bar{X}= 20.70$) çocuğa sahip olan annelere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir.

Özel gereksinim grubu değişkenine göre katılımcıların mutluluk korkusu düzeyleri Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13.

Katılımcıların Çocuklarının Özel Gereksinim Grubu Değişkenine Göre Mutluluk Korkusu Düzeylerinin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

	Özel Gereksinim Grubu	n	\bar{X}	SS	t	p
Mutluluk Korkusu Düzeyleri	Zihinsel Yetersizlik	168	19.28	7.84	1.95	.052
	Otizm	144	17.54	7.89		

Tablo 13'te yer verilen bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre, katılımcıların mutluluk korkusu düzeylerinin özel gereksinim grubu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir($t(310)= 1.95, p>.05$). Bu durumda annelerin mutluluk korkusu düzeyleri zihinsel yetersizliği veya otizmi olan çocuğa sahip olma durumuna göre bir fark oluşturmadığı ifade edilebilir.

Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin mutluluk korkusu düzeyleri ile şükran düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14.

Katılımcıların Mutluluk Korkusu Düzeyleri İle Şükran ve Şükranın Alt Boyutları Arasındaki İlişki

	MK	Ş	PSK	ŞİE	OOO	AÇKFE	MYB H	KÇŞD
Mutluluk Korkusu(MK)	1							
Şükran(Ş)	-.318	1						
Pozitif Sosyal Karşılaştırma(PSK)	-.215	.760	1					
Şükranı İfade Etme(ŞİE)	-.168	.800	.602	1				
Olumlu Olana Odaklanma(OOO)	-.369	.792	.552	.585	1			
Aile ve Çevrenin Katkılarını Fark Etme(AÇKFE)	-.192	.783	.395	.519	.502	1		
Mahrumiyet Yerine Bolluk Hissi(MYBH)	-.277	.699	.583	.344	.448	.445	1	
Küçük Şeylere Şükran Duyma(KÇŞD)	-.292	.761	.485	.720	.671	.473	.354	1

Tablo 14'teki veriler incelendiğinde özel gereksinimli çocuğu olan annelerin mutluluk korkusu ile şükran düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır($r = -.318, p < .01$). Şükran ölçeğinin alt boyutlarını incelediğimizde de mutluluk korkusu ile pozitif sosyal karşılaştırma($r = -.215, p < .01$), şükranı ifade etme($r = -.168, p < .01$), olumlu olana odaklanma($r = -.369, p < .01$), aile ve çevrenin katkılarını fark etme($r = -.192, p < .01$), mahrumiyet yerine bolluk hissi($r = -.277, p < .01$), küçük şeylere şükran duyma($r = -.292, p < .01$) boyutları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Farklı bir deyişle, özel gereksinimli çocuğu olan annelerin şükran düzeyleri artarken mutluluk korkusu düzeyleri ise düşmektedir.

Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin şükran düzeylerinin mutluluk korkusu düzeyleri üzerindeki etkiyi belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15.

Şükran Ölçeği Alt Boyutlarının Mutluluk Korkusu Düzeylerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Çoklu r
(Sabit)	35.707	2.977		11.996	.000		
Pozitif Sosyal Karşılaştırma	.062	.234	.021	.265	.791	.015	.014
Şükranı İfade Etme	.415	.218	.164	1.898	.059	.108	.099
Olumlu Olana Odaklanma	-.851	.222	-.298	-3.840	.000	-.215	-.2
Aile ve Çevrenin Katkılarını Fark Etme	.028	.114	.016	.248	.805	.014	.013
Mahrumiyet Yerine Bolluk Hissi	-.384	.165	-.159	-2.320	.021	-.132	-.121
Küçük Şeylere Şükran Duyma	-.662	.324	-.172	-2.043	.042	-.116	-.107

$R = .411, R^2 = .169, \Delta R^2 = .153, F_{(6-311)} = 10.340, p = .000$

Tablo 15'te görüldüğü üzere annelerin şükran düzeyleri tüm alt boyutlar da dikkate alındığında mutluluk korkularının toplam varyansa göre yaklaşık %17'sini açıklamaktadır ($R = .411, R^2 = .169, p < .05$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin mutluluk korkusu düzeyleri üzerindeki etki sıralaması; olumlu olana odaklanma, küçük şeylere şükran duyma, şükranı ifade etme, mahrumiyet yerine bolluk hissi, pozitif sosyal karşılaştırma ve aile ile çevrenin katkılarını fark etmedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise olumlu olana odaklanma, mahrumiyet yerine bolluk hissi ve küçük şeylere şükran duymanın mutluluk korkusu üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu

görülmektedir. Bunun yanında pozitif sosyal karşılaştırma, şükranı ifade etme ve aile ve çevrenin katkılarını fark etmenin mutluluk korkusu üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu söylenemez.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde özel gereksinimli çocuğu olan annelerin mutluluk korkusu ve şükran düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla ortaya konan alt problemlere ilişkin tartışma ve sonuç bilgilerine yer verilecektir.

Araştırmanın birinci alt problemi özel gereksinimli çocuğu olan annelerin şükran düzeylerinin yaş, medeni durum, öğrenim durumu, ekonomik durum, çocuk sayısı, özel gereksinim grubu demografik değişkenlerine ilişkin farklılıklarını incelemeye yöneliktir. Araştırma bulgularını incelendiğinde annelerin yaş değişkeni açısından şükran düzeylerinin farklılaştığı görülmüştür. 36-46 yaş aralığında olan annelerin 25-35 ile 47 ve üstü yaş aralığında bulunan annelere göre şükran düzeyleri yüksektir. Araştırma bulgularına ek olarak alanyazın incelendiğinde daha yaşlı bireylerin genç annelere göre şükran düzeyleri daha yüksek bulunmuştur(Jans-Beken vd., 2018). Otizmlili bir çocuğa sahip olacağını öğrenen ebeveynler sürece uyum sağlamakta zorlanıp daha depresif, stresli ve düşük iyi oluş belirtileri göstermektedirler(Ekas, Whitman ve Shivers, 2009; Rao ve Beiden, 2009). Bunun yanında tanı alma, uygun tedavi ve eğitim programları bulma ve hizmetler için ödeme yapmanın mali yüküyle mücadele etme gibi sayısız zorlukla karşı karşıya kalırlar (Whitman, 2004). Kubler-Ross ve Kessler'e (2014) göre yas sürecine uyum sağlama inkar ile başlayıp kabullenmeye doğru ilerlemektedir. 36-46 yaş grubunun 25-35 yaş aralığında anne olan bireylere göre şükran düzeylerinin yüksek çıkması çocuklarını kabullenmeye başlamaları ile açıklanabilir. Bunun dışında, alanyazında araştırma bulgularına zıt yönde de sonuçlar elde edilmiş olup yaş değişkeninin şükran düzeyleri üzerinde farklılık oluşturmadığı da gözlenmiştir(Demirci, 2021; Timmons ve Ekas, 2018).

Medeni durum değişkeni açısından özel gereksinimli çocukların annelerinin şükran düzeylerinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Ancak şükranı ifade etme alt boyutu açısından evli bireylerin daha yüksek puanlar elde ettikleri görülmüştür. Nitekim alanyazında ifade edilen ve hissedilen minnettarlığın evlilik doyumunu ile de pozitif ilişkili olduğu açıklanmıştır(Gordon, Arnette ve Smith, 2011). Bu anlamda evli bireylerin yaşamlarında duygusal anlamda bağlı olduğu birilerinin varlığı şükranı ifade etme imkanı sağladığı da düşünülebilir. Öğrenim durumu değişkenine göre annelerin şükran düzeyleri ilkokuldan lise düzeyine kadar yükseliş gösterirken üniversite öğrenimine sahip olan annelerde anlamlı düşüşler olduğu görülmüştür. Bu durum Lestari ve Pratisti'e (2019) göre ilkokuldan yükseköğretime kadar din eğitimi alan bireylerin şükran düzeyleri neredeyse aynıdır. Ancak yükseköğretimde din öğretimi ikinci planda kalabilmektedir, şeklinde açıklanmıştır. Alanyazını incelediğimizde şükran düzeyleri eğitim durumu değişkeni açısından farklılık göstermeyen(Demirci, 2021; Timmons ve Ekas, 2018) ve yüksek eğitilmiş bireylerin daha yüksek şükran puanları elde ettiklerine yönelik sonuçlar da gözlenmektedir(Jans-Beken vd., 2018).

Ekonomik durum değişkeni açısından incelendiğinde annelerin şükran düzeyleri anlamlı farklılıklar oluşturmuştur. Orta düzey ekonomik duruma sahip olduğunu belirten annelerin kötü ve iyi ekonomik durumu belirten annelere göre şükran düzeyleri yüksek bulunmuştur. Alanyazında ise ekonomik durumun şükür düzeylerini etkilemediği yönündedir(Demirci, 2021; Doğruyol, 2018). Bu araştırmada ortaya çıkan farklılığın nedeni de katılımcıların kötü ve iyi

ekonomik durumu seçeneklerini daha az işaretlemesinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Araştırma bulgularına bakıldığında çocuk sayısı da şükran düzeylerini etkileyen bir değişken olarak görünmektedir. Tek çocuğu olan annelerin 2-3 ve üstü çocuğu olanlara göre daha düşüktür. Bu durumda 2-3 ve üstü çocuğu olan annelerin sosyal destek imkanlarının daha yüksek olduğu düşünülebilir. Kardeş'in (2017) yaptığı araştırmada da sosyal destek ile şükran düzeylerinin pozitif ilişki gösterdiği açıklanmıştır. Özel gereksinim grubu değişkeni açısından ortaya konan araştırma bulgularına bakıldığında literatürün aksine (Abbeduto vd., 2004; Hastings ve Brown, 2002) zihinsel yetersizliği olan çocuğu sahip annelerin şükran düzeylerinin otizmlili çocuğa sahip annelere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Estes vd.'ne (2013) göre ebeveynlik stresini daha fazla yaşayan otizmlili çocuğu olan anneler çocuklarının küçük gelişmeler göstermelerine mutlu olabilirler. Bu durumda annelerin geçmişteki davranış problemlerini ele alarak yapacağı değerlendirme şükran düzeylerinin yüksek çıkmasının nedeni olarak açıklanabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi özel gereksinimli çocuğu olan annelerin mutluluk korkusu düzeylerinin yaş, medeni durum, öğrenim durumu, ekonomik durum, çocuk sayısı, özel gereksinim grubu demografik değişkenlerine ilişkin farklılıklarını incelemeye yöneliktir. Araştırma bulgularını incelediğimizde annelerin yaş değişkeni açısından mutluluk korkusu düzeylerinin farklılaştığı görülmüştür. 25-35 yaş aralığında yer alan annelerin mutluluk korkusu düzeyleri 47 ve üstü yaş grubunda yer alan annelere göre yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazında araştırma bulgusunu destekleyen sonuçlara da ulaşılmıştır. Özen'e (2019) göre 25-35 yaş arasında olan bireylerin 31 ve üstü yaş aralığına sahip olan bireylere göre mutluluk korkusu düzeyleri yüksektir. Bu durum 25-35 yaş aralığının evliliğin ve çocuk sahibi olmanın ilk yılları olması sebebiyle ortaya çıktığı yönündedir. Her yaşam dönemi kaygılı bir süreci beraberinde getirebilir, bunun da mutluluk korkusunu oluşturabileceği düşünülebilir. Ayrıca mutluluk korkusunun yaş grubu açısından farklılık oluşturmadığına yönelik araştırma bulgularını desteklemeyen sonuçlara da ulaşılmıştır(Erkoç, Lotfi ve Danış, 2021).

Annelerin mutluluk korkusu düzeyleri medeni durum değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Alanyazın incelendiğinde araştırma bulgularının aksine Erkoç, Lotfi ve Danış'a (2021) göre evli bireylerin mutluluk korkusu daha yüksek bulunmuştur. Öğrenim durumu değişkeni açısından annelerin mutluluk korkusu düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Lise ve üniversite öğrenimine sahip olan annelerin ortaokul öğrenimine sahip olan annelere göre mutluluk korkusu düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde de araştırma bulgularını destekler nitelikte lisansüstü öğrenime sahip olan bireylerin mutluluk korkusu yüksek bulunmuştur(Erkoç, Lotfi ve Danış, 2021; Özen, 2019). Bunun dışında araştırma bulgularının aksine eğitim düzeyinin artmasıyla mutluluk korkusu düzeyinin azaldığını ortaya koyan sonuçlar da gözlenmiştir(Yıldız, 2020). Bu durum eğitim düzeyinin düşük olmasının batıl inanışlara yatkınlıkla ilişkili olduğu düşüncesiyle açıklanmaktadır.

Ekonomik durum değişkeni açısından annelerin mutluluk korkusu düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre kötü ekonomik duruma sahip olduğunu belirten annelerin mutluluk korkusu düzeylerinin orta ve iyi ekonomik duruma sahip olduğunu belirten annelere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Erkoç, Lotfi ve Danış'a (2021) göre çalışan bireylerin çalışmayan bireylere göre mutluluk korkusu düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Bir diğer bulguya göre düşük ücret alan sözleşmeli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere göre mutluluk korkusu düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür(Elmas, 2021). Bu

durum kötü ekonomik duruma sahip olan annelerin temel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik yaşamaya çalıştıkları ve mutluluğa karşı korku haline yatkın olmaları ile açıklanabilir. Nitekim Dost (2007), yaptığı araştırmada yaşam doyumu yüksek olan bireylerin algılanan gelir ortalamasının da yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çocuk sayısı değişkeni açısından incelendiğinde 2 çocuğa sahip olan annelerin mutluluk korkusu düzeylerinin 3 ve üstü çocuğa sahip olan annelere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir. Yıldız'ın (2020) araştırma bulgusuna göre çocuk sahibi olma durumunun mutluluk korkusuna etki oluşturmadığı yönündedir. Özel gereksinim grubu değişkenine göre annelerin mutluluk korkusu düzeyleri anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Alanyazında mutluluk korkusu ile ilgili araştırmaların sınırlı olması sebebiyle bu bulguyu destekleyecek veya aksi sonuç bildirecek araştırmaya rastlanmamıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin elde edilen bulgulara göre özel gereksinimli çocuğu olan annelerin şükran düzeyleri ile mutluluk korkusu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Farklı bir ifadeyle annelerin şükran düzeyleri arttıkça mutluluk korkuları düşmektedir. Ayrıca annelerin şükran düzeyleri mutluluk korkularını yordamakta ve toplam varyansın %17'sini açıklamaktadır. Araştırma sonuçları ile ilişkili alanyazın incelendiğinde ampirik bulguların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu anlamda sonuçlar ilişkili kavramlar üzerinden tartışılmıştır.

Belen ve Barmanpek'a (2020) göre mutluluk korkusu ile şükran alt boyutlarından basit takdir arasında anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Mutluluk korkusu, bireylerin iyilik hali için olumsuz sonuçlara yol açabileceğinden, olumlu duygulardan uzaklaşma algısını ifade eder. Buna karşılık şükran bileşenlerinden bolluk duygusu ve basit takdirin, küçük ama olumlu deneyimlerin kutlanması ve takdir edilmesi ile ilişkili olması manidardır(Wood ve diğerleri, 2008). Şükran duygusuna sahip insanlar bir bütün olarak yaşamları hakkında daha olumlu düşüncüler ve gelecek hakkında daha iyimserdirler (Emmons ve McCullough, 2003). Minnettar insanlar neşe, coşku, sevgi, mutluluk ve iyimserlik gibi daha yüksek düzeyde olumlu duygular yaşarlar(Emmons ve Stern, 2013). Joshanloo'ya (2012) göre ise mutluluk korkusu, bireylerin yaşam doyumunu etkileyen inanç alanlarından biridir; bu anlamda mutluluk korkusu sevgi, neşe ve doyum gibi olumlu psikolojik durumlardan kaçınma, olumsuz yaşam sonuçlarına neden olabilir. Bu nedenle, olumlu olanı yaşamaktan daha az korkmanın, daha yüksek şükran seviyelerine katkıda bulunacağı akla yatkındır.

Demirci vd.,'nin (2016) araştırmalarına göre mutluluk korkusu ile öznel mutluluk arasında negatif yönlü bir ilişki vardır. Türk, Malkoç ve Kocabıyık'a (2017) göre de yaşam doyumu ve mutluluk korkusu olumlu yönde ilişki göstermektedir. Şükran düzeyinin de yaşam doyumu düzeyi ile yakından ilişkili olması (Seligman vd., 2005; Watkins, 2014) sebebiyle araştırma bulgularını destekleyen sonuçların ortaya konduğu söylenebilir. Eryılmaz (2014) çalışmasında şükranın araştırmaya katılanların yaşam doyumu ve pozitif duygularını arttırdığını, negatif duygularını ise önemli bir oranda azalttığını belirlemiştir. Bu anlamda, mutluluk korkusunun negatif bir duygu hali olduğunu ele alırsak araştırma bulgularının literatür tarafından da desteklendiğini ifade edebiliriz.

Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin şükran düzeyleri ve mutluluk korkusu düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelendiği bu araştırmada hem sosyo-demografik değişkenlere göre hem de değişkenler arasındaki ilişkilere göre anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Bu anlamda annelerin

şükran düzeyleri arttığıında mutluluk korkusu düzeylerinin düştüğü önemli bulgular arasındadır. Ancak araştırmada birtakım sınırlılıklar da bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi araştırma örnekleminin İstanbul’da yaşayan gönüllü katılım sağlayan annelerden oluşmasıdır. Bir diğeri ise örneklem grubunda yer alan annelerin zihinsel yetersizliği ve otizmi olan çocuklara sahip olmalarıdır. Başka bir sınırlılık ise çocukların yaş gruplarının değil annelerin yaş gruplarının demografik değişken olarak ele alınmasıdır. Araştırma sınırlılıklarından hareketle bundan sonraki araştırmalarda farklı illerden ve farklı özel gereksinim gruplarından bireylerin annelerinin ele alınması öneri olarak verilebilir. Ayrıca sadece annelerin değil babaların da sürece dahil olduğu, her yaş grubunun dikkate alınacağı araştırmalar ilgi çekici olabilir. Son olarak araştırma bulgularına göre şükran düzeylerini artıracak müdahale programlarına yer veren araştırmaların etkili sonuçlar doğurabileceği öneriler arasında gösterilebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Maltepe Üniversitesi kurumundan (13.12.2021 tarihli 2021/34-16 sayılı) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Abbeduto, L., Seltzer, M. M., Shattuck, P., Krauss, M. W., Orsmond, G., & Murphy, M. M. (2004). Psychological well-being and coping in mothers of youths with autism, down syndrome, or fragile X syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 109(3), 237-254. <https://doi.org/10.1352/0895-8017>
- Adler, M. G. & Fagley, N. S. (2005). Appreciation: individual differences in finding value and meaning as a unique predictor of subjective well-being. *Journal of Personality*, 73(1), 79-114. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-6494.2004.00305.x>
- Altieri, M. J., & von Kluge, S. (2009). Family functioning and coping behaviors in parents of children with autism. *Journal of Child and Family Studies*, 18(1), 83–92. <https://doi.org/10.1007/s10826-008-9209-y>
- Bilge, A., Buruntekin, F., Orçin Demiral, N., Özer, G., Keleş, B., Yalçın, E., Tavukçu, G., Kıray, A., Siviloğlu, T., & Bol, S. (2014). Engelli yakınlarına verilen stresle baş etme ve yaşam doyumlarını arttırma eğitiminin etkinliğinin belirlenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(1), 611-618.
- Belen, H. & Barmanpek, U. (2020). Fear of happiness and subjective well-being: Mediating role of gratitude. *Turkish Studies-Education*, 15(3), 1561-1571. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.42067>
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Oxford: Aldine.
- Cappe, E., Wolff, M., Bobet, R., & Adrien, J. L. (2011). Quality of life: A key variable to consider in the evaluation of adjustment in parents of children with autism spectrum disorders and in the development of relevant support and assistance programmes. *Quality of Life Research*, 20(8), 1279–1294. <https://doi.org/10.1007/s11136-011-9861-3>
- Cheng, S., Tsui, P., & Lam, J. M. (2014). Improving mental health in health care practitioners: randomized controlled trial of a gratitude intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 83(1), 177-186. <https://doi.org/10.1037/a0037895>
- Demirci, I., Ekşi, H., Kardaş, S., & Dincer, D. (2016). Mutluluk korkusu ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği [The validity and reliability of Turkish version of Fear of Happiness Scale]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 2057–2072.
- Demirci, Y. (2021). *Pozitif psikoloji çerçevesinde huzurevinde kalan yaşlılara bakış: minnettarlık, mental iyi-oluş ve öz anlayış*. Yüksek lisans tezi, Bursa Teknik Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bursa.
- DeNeve, J-E., Diener, E., Tay, L., & Xuereb, C. (2013). *The objective benefits of subjective well-being*. In J. F. Helliwell, R. Layard, & J. Sachs (Eds.), *World happiness report 2013*. Volume 2. (pp. 54-79). New York: UN Sustainable Network Development Solutions Network.
- Değirmenci, N.(2019). *Özel gereksinimli çocuk sahibi anne ve babaların depresyon ve kaygı düzeyleri*. Yüksek lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dereli, F. & Okur, S. (2008). Engelli çocuğa sahip olan ailelerin depresyon durumunun belirlenmesi. *Yeni Tıp Dergisi*, 25(3), 164-168.
- Dost, M. T. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 132-143.
- Emmons, R. A., & Crumpler, C. A. (2000). Gratitude as a human strength: Appraising the evidence. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(1), 56–69. <http://dx.doi.org/10.1521/jscp.2000.19.1.56>

- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective wellbeing in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(2), 377–389. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.377>
- Emmons, R. A., & Shelton, C. M. (2002). Gratitude and the science of positive psychology. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 459-471). New York: Oxford University Press.
- Emmons, R. A., & Stern, R. (2013). Gratitude as a psychotherapeutic intervention. *Journal of Clinical Psychology, 69*(8), 846–855. <https://doi.org/10.1002/jclp.22020>
- Erkoç, B., Lotfi, S., & Zafer Daniş, M. (2021). A study to determine the relationship between family fit, cherophobia and psychological well-being. *Arch Health Sci Res, 8*(3), 175-181.
- Eryılmaz, A. (2014). Üniversite öğrencileri için geliştirilen öznel iyi oluşu artırma programının etkililiğinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1* (31), 111-128.
- Estes, A., Olson, E., Sullivan, K., Greenson, J., Winter, J., Dawson, G., & Munson, J. (2013). Parenting-related stress and psychological distress in mothers of toddlers with autism spectrum disorders. *Brain and Development, 35*(2), 133-138. <https://doi.org/10.1016/j.braindev.2012.10.004>
- Fernández, M. C., & Arcia, E. (2004). Disruptive Behaviors and Maternal Responsibility: A Complex Portrait of Stigma, Self-Blame, and Other Reactions. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 26*(3), 356–372. <https://doi.org/10.1177/0739986304267208>
- Ford, B. Q., Shallcross, A. J., Mauss, I. B., Floerke, V. A., & Gruber, J. (2014). Desperately seeking happiness: Valuing happiness is associated with symptoms and diagnosis of depression. *Journal of Social and Clinical Psychology, 33*(10), 890–905. <https://doi.org/10.1521/jscp.2014.33.10.890>
- Froh, J. J., Fan, J., Emmons, R. A., Bono, G., Huebner, E. S., & Watkins, P. (2011). Measuring gratitude in youth: Assessing the psychometric properties of adult gratitude scales in children and adolescents. *Psychological Assessment, 23*(2), 311–324. <https://doi.org/10.1037/a0021590>.
- Froh, J. J., Yurkewicz, C., & Kashdan, T. B. (2009). Gratitude and subjective wellbeing in early adolescence: Examining gender differences. *Journal of Adolescence, 32*(3), 633-650. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.006>
- Gilbert, P., McEwan, K., Catarino, F., Baião, R., & Palmeira, L. (2014). Fears of happiness and compassion in relationship with depression, alexithymia, and attachment security in a depressed sample. *British Journal of Clinical Psychology, 53*(2), 228–244. <https://doi.org/10.1111/bjc.12037>
- Gordon, C. L., Arnette, R. A., & Smith, R. E. (2011). Have you thanked your spouse today?: Felt and expressed gratitude among married couples. *Personality and Individual Differences, 50*(3), 339-343. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.10.012>
- Hastings, R. P., & Brown, T. (2002). Behavior problems of children with autism, parental self-efficacy, and mental health. *American Journal on Mental Retardation, 107*(3), 222-232. [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2002\)107<0222:BPOCWA>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2002)107<0222:BPOCWA>2.0.CO;2)
- Hendriks, T., Schotanus-Dijkstra, M., Hassankhan, A., De Jong, J., & Bohlmeijer, E. (2019). The efficacy of multi-component positive psychology interventions: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Happiness Studies, 21*(8), 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00082-1>

- Hermansyah, A. D., Saleh, U., & Permatasari, N. (2017, August). Correlation between gratitude and perceived social support in parents of children with intellectual disability. In *8th International Conference of Asian Association of Indigenous and Cultural Psychology (ICAAIP 2017)* (pp. 11-14). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/icaaip-17.2018.3>
- Hill, P. L., & Allemand, M. (2011). Gratitude, forgivingness, and well-being in adulthood: Tests of moderation and incremental prediction. *The Journal of Positive Psychology, 6*(5), 397–407. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.602099>.
- Jans-Beken, L., Lataster, J., Peels, D., Lenchner, L., & Jacobs, N. (2018). Gratitude, psychopathology and subjective well-being: Results from a 7.5-month prospective general population study. *Journal of Happiness Studies, 19*(6), 1673-1689. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-017-9893-7>
- Johnson, N., Frenn, M., Feetham, S., & Simpson, P. (2011). Autism spectrum disorder: Parenting stress, family functioning and health-related quality of life. *Families, Systems, & Health, 29*(3), 232–252. <https://doi.org/10.1037/a0025341>
- Johnson, J., & Wood, A. M. (2017). Integrating positive and clinical psychology: Viewing human functioning as continua from positive to negative can benefit clinical assessment, interventions and understandings of resilience. *Cognitive Therapy and Research, 41*(3), 335–349. <https://doi.org/10.1007/s10608-015-9728-y>
- Jose, A., Gupta, S., Gulati, S., & Sapra, S. (2017). Prevalence of depression in mothers of children having ASD. *Current Medicine Research and Practice, 7*(1), 11–15. <https://doi.org/10.1016/j.cmrp.2016.12.003>
- Joshanloo, M., & Weijers, D. (2013). Fear of happiness across cultures: A review of where and why are averse to happiness. *Journal of Happiness Studies, 15*(3), 717–735. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9489-9>
- Joshanloo, M. (2013). The influence of fear of happiness beliefs on responses to the satisfaction with life scale. *Personality and Individual Differences, 54*(5), 647-651. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.11.011>
- Joshanloo, M. (2018). Fear and fragility of happiness as mediators of the relationship between insecure attachment and subjective well-being. *Personality and Individual Differences, 123*, 115–118. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.11.016>
- Joshanloo, M., Lepshokova, Z. K., Panyusheva, T., Natalia, A., Poon, W. C., Yeung, V. W., Sundaram, S., Achoui, M., Asano, R., Igarashi, T., Tsukamoto, S., Rizwan, M., Khilji, I. A., Ferreira, M. C., Pang, J. S., Ho, L. S., Han, G., Bae, J., & Jiang, D.Y. (2014). Cross-cultural validation of fear of happiness scale across 14 national groups. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 45*(2), 246–264. <https://doi.org/10.1177/0022022113505357>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kashdan, T. B., Mishra, A., Breen, W. E., & Froh, J. J. (2009). Gender differences in gratitude: examining appraisals, narratives, the willingness to express emotions, and changes in psychological needs. *Journal of Personality, 77*(3), 691-730. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00562.x>.
- Khan, I., & Singh, N. (2013). A study on gender differences on gratitude, spirituality and forgiveness among school teachers. *International Journal of Applied Sciences & Engineering (IJASE), 1*(1), 9-14.
- Koydemir, S., & Tosun, Ü. (2009). Impact of autistic children on the lives of mothers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 2534–2540. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.447>

- Kübler-Ross E., & Kessler, D. (2014). *On grief and grieving: finding the meaning of grief through the five stages of loss*. New York: Scribner.
- Lambert, L., Passmore, H.-A., Joshanloo, M., Lambert, L., Passmore, H.A., & Joshanloo, M. (2018). A positive psychology intervention program in a culturally-diverse university: Boosting happiness and reducing fear. *Journal of Happiness Studies*, 20(4), 1141–1162. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9993-z>
- Lestari, R., & Pratisti, W. D. (2019). Gratitude and optimism in parents of children with autism spectrum disorders (ASD). *South East Asia Journal Of Contemporary Business, Economics And Law*, 20(6), 9-16.
- Linley, P. A., Joseph, S., Harrington, S., & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *Journal of Positive Psychology*, 1(5), 3–16. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760500372796>
- Mak, W., & Kwok, Y. (2010). Internalization of stigma for parents of children with autism spectrum disorder in Hong Kong. *Social Science & Medicine*, 70(12), 2045–2051. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.02.023>.
- McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J. A. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 112–127. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.82.1.112>
- Özen, F. (2019). *Üniversite öğrencilerinde obsesif inançların mutluluk korkusunu yordayıcılığının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Park, N. (2009). Character strengths (VIA). In S. J. Lopez (Ed). *The encyclopedia of positive psychology* (pp. 442- 447). Malden MA: Black well.
- Peker, A., Eroğlu, Y. ve Özcan, N. (2015). Özel gereksinimli çocuğa sahip anneler ile tipik gelişim gösteren çocuğa sahip annelerin psikolojik sağlamlık, iyilik hali ve mutluluk düzeylerinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 142-150. <https://doi.org/10.19126/suje.31984>
- Peterson, C., Ruch, W., Beermann, U., Park, N., & Seligman, M. E. (2007). Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *The journal of positive psychology*, 2(3), 149-156. <https://doi.org/10.1080/17439760701228938>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press/Washington, DC, American Psychological Association.
- Raes, F., Smets, J., Nelis, S., & Schoofs, H. (2012). Dampening of positive affect prospectively predicts depressive symptoms in non-clinical samples. *Cognition & Emotion*, 26(1), 75–82. <https://doi.org/10.1080/02699931.2011.555474>
- Rodriguez, C.M., & Murphy, L.E. (1997). Parenting stres and abuse potential in mothers of children with developmental disabilities. *Child Maltreatment*, 97(3), 245-52.
- Sarı, T., & Çakır, S. G. (2016). Mutluluk korkusu ile öznel ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi [The relationships of fear of happiness with subjective and psychological well-being]. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(Özel Sayı), 222-229. Retrieved from http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/25a.tugba_sari.pdf
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>

- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, *60*(5), 410–421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Singh, M., Khan, W., & Osmany, M. (2014). Gratitude and health among young adults. *Indian Journal of Positive Psychology*, *5*(4), 465-468.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2009). *Handbook of positive psychology*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.001.0001>
- Szczygieł, D., & Mikolajczak, M. (2017). Why are people high in emotional intelligence happier? They make the most of their positive emotions. *Personality and Individual Differences*, *117*, 177–181. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.05.051>
- Şar, V., Türk, T., & Öztürk, E. (2019). Fear of happiness among college students: The role of gender, childhood psychological trauma, and dissociation. *Indian journal of psychiatry*, *61*(4), 389. https://doi.org/10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry_52_17
- Tejada-Gallardo, C., Blasco-Belled, A., Torrelles-Nadal, C., & Alsinet, C. (2020). Effects of school-based multicomponent positive psychology interventions on well-being and distress in adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, *49*(10), 1943–1960. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01289-9>
- Thomas, M., & Watkins, P. (2003). *Measuring the grateful trait: Development of revised GRAT*. Paper presented at the annual convention of the Western Psychological Association, Vancouver, BC.
- Timmons, L. N. (2015). *The effectiveness of a gratitude intervention at improving well-being for parents of children with Autism spectrum disorder*. [Unpublished Master's Thesis]. Department of Psychology Texas Christian University.
- Timmons, L., Ekas, N., & Johnson, P. (2017). Thankful thinking: A thematic analysis of gratitude letters by mothers of children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *34*, 19-27. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.11.009>
- Tofangchi, M., Kajbaf, M., & Ghamarani, A. (2013). Effectiveness of gratitude training on happiness in mother of child with mental retardation. *New York Science Journal*, *6*(12), 98-101.
- Tudge, J. R. H., Freitas, O. L. B. C., Mokrova, I. L., Wang, Y. C., O'Brien, M. (2015). The wishes and expression of gratitude of youth. *Paidéia*, *25*(62), 281-288. <https://doi.org/10.1590/1982-43272562201501>
- Türk, T., A. Malkoç, O.O., & Kocabıyık, (2017). Psychometric properties of fear of happiness scale Turkish form. *Current Approaches in Psychiatry*, *9*(1), 1-12. <https://doi.org/10.18863/pgy.281036>
- Uğuz, Ş., Toros, F., İnanç, B. Y., & Çolakkadıoğlu, O. (2004). Zihinsel ve/veya bedensel engelli çocukların annelerinin anksiyete, depresyon ve stres düzeylerinin belirlenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, *7*(1), 42-47.
- Yıldız, G.T. (2020). *Egonun savunma mekanizmaları ile bilinçli farkındalık ve mutluluk korkusu arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi.
- Waterman, A. S. (2013). The humanistic psychology-positive psychology divide: Contrasts in philosophical foundations. *American Psychologist*, *68*(3), 124–133. <http://dx.doi.org/10.1037/a0032168>
- Watkins, P. C., Woodward, K., Stone, T., & Kolts, R. L. (2003). Gratitude and happiness: Development of a measure of gratitude and relationships with subjective well-being.

Social Behavior and Personality, 31(5), 431–452.
<https://doi.org/10.2224/sbp.2003.31.5.431>

Wood, A. M., Froh, J. J., & Geraghty, A. W. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 890–905.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.005>

İletişim/Correspondence

Dr. Erdi KULBAŞ
erdikulbas@hotmail.com

Investigating the Relationship Between Teachers' Perceptions of Organizational Silence and Leadership Styles

Betül GEZER, Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0002-8318-3273
Melike CÖMERT, İnönü University, ORCID ID: 0000-0001-5406-6943

Abstract

In this study, it was aimed to determine the relationship between the leadership styles of secondary school principals and their teachers' perceptions of organizational silence. For this purpose, the relational survey model was preferred as a method in the study. The population of the research consists of 12,423 teachers working in public secondary schools in Gaziantep Province Şahinbey District in the 2020-2021 academic year. The research sample consists of 382 teachers determined by the "Simple Random Sampling" method, which is one of the probability-based sampling types among 12,423 teachers in the universe. "Personal Information Form", "School Principals Leadership Style Scale" and "Organizational Silence Scale" were used as data collection tools in the research study. The data collected with data collection tools during the research process were analyzed with descriptive and inferential statistical methods. In the study, it was determined that there was a low level of positive correlation between the sub-dimensions of organizational silence and transformational, follow-up and liberating leadership. Additionally, according to the perceptions of the teachers in the research, it was determined that the leadership styles shown by the school principals were at the level of "I agree" in the transformational leadership sub-dimension, "I agree" in the follow-up leadership sub-dimension, and "I Partially Agree" in the liberating leadership sub-dimension. In addition to these results, in the study, teachers' perceptions of organizational silence were found to be "Moderately Agree" in terms of "School Environment", "Emotion", "Administrator", "Isolation" and the general average of organizational silence scale; In the "Source of Silence" sub-dimension, it was determined to be at the "I agree" level. In addition to these, it was determined that the transformational, transactional, and liberating leadership perceptions of the teachers participating in the research did not differ significantly according to the variables of gender, education level, duration of employment with the principal and branch.

Keywords: Teacher, School Principal, Leadership Styles, Organizational Silence

Suggested Citation

Gezer, B. & Cömert, M. (2022). Investigating the relationship between teachers' perceptions of organizational silence and leadership styles, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(3), 1528-1554. DOI: 10.17679/inuefd.984890
Bu makale 7-10 Temmuz 2021 tarihlerinde Aksaray Üniversitesi'nde gerçekleştirilen VIII. International Eurasian Educational Research Congress de özet sözel bildiri olarak sunulmuştur.



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 3, 2022
pp. 1528-1554
DOI
10.17679/inuefd.984890

Article Type
Research Article

Received
19.08.2021

Accepted
22.12.2022

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Education is the most important factor that determines the future of a society (Öztürk, 2005). In an individual sense, the development of a student concerns his/her family and close environment. However, in order for a social development to occur, the education of each individual concerns all segments of the society. Therefore, schools, which concern the whole society in terms of their goals, have a very important place for the future (Aydoğan, 2012). The success or failure of a school depends on the performance of teachers and administrators working in schools (Helvacı & Aydoğan, 2011). In this case, it reveals the importance of knowing what kind of leadership styles the school principals exhibit and how the leadership style they exhibit is perceived by the teachers.

When the literature is examined, it is seen that there are many leadership styles adopted by the managers. These are transactional leader, servant leader, charismatic leader, strategic leader (Bektaş, 2016), democratic leader, autocratic leader, leader who allows full freedom (Bakan & Büyükbeşe, 2010), servant leader (Çevik & Kozak, 2010), authentic leader, transformational leader (Akar, 2017; Çiçek, 2011; Zengin, 2019), organizational leader, political leader, social leader (Ergün, 2019; Gümüşeli, 2001), spiritual leader (Baloğlu & Karadağ, 2009), narcissistic leader (Gülmez, 2009), toxic leader (Eriş & Arun, 2020) and distributive leader (Köse, 2015).

The leadership styles mentioned above can be preferred by school administrators to ensure that the institution achieves its goals. As a matter of fact, Cömert (2005) stated that a good school administrator should be a good leader. In this context, the leadership of the manager is important. It can be said that the leadership style exhibited by the principal in the school as a whole affects many activities related to the school. In this regard, Atik (2016) stated that the opinions of individuals about school vary depending on many factors, and the behaviors of school principals affect teachers' attitudes towards school. In the context expressed, it can be said that leadership styles affect teachers' behaviors.

Individuals who show organizational silence behavior do not feel the need to take any action for the development of the organization. Although organizational silence behavior is seen as not communicating in any way with the organization or the individuals who make up the organization at first glance, the individual actually stays silent and gives some messages to the organization and its environment (Taşkıran, 2011). There can be many reasons for an individual to give such a message. Individuals tend to remain silent because they feel that their opinions are not given importance and that they will face a negative situation when they express their opinions (Amah & Okafor, 2008). In addition, the effort to protect the individual organization or other members from negative consequences can lead him to silence (Altinkurt, 2014). Teachers tend to silence with the effect of administrative processes, the prevailing climate in the school, the waste in the school and the lack of self-confidence (Kahveci, 2010).

The most important element in schools, which are organizations where educational services are offered in a systematic way, are teachers. Within this system, teachers have some responsibilities for the functioning of the school in administrative and other areas. If teachers feel peaceful and safe in the institutions where they work, they show high performance. Teachers working in institutions with opposite conditions show lower performance (Şişman,

2012). If there are situations that will disrupt the atmosphere of peace and trust at school, it will increase the likelihood of teachers to show silence behavior (Kahveci & Demirtaş, 2013). In this context, it can be said that school administrators have effects on showing or preventing organizational silence behaviors. It can be said that organizational silence in schools cannot be thought of independently from the school administration.

Purpose

It consists of the course of education related to the course of secondary schools to be held. It includes those observed from the "School Styles" process, which are examined in relation to the visits to be made, as daily circular, maintainer and surrendering. When the study is evaluated, it is expected that the organizational silence levels of teachers and the relationship between organizational silence and leadership styles have been determined during the process, and the research will be a source for studies on reducing teachers' organizational silence behaviors. In addition, it is expected that the study will contribute to the understanding, removal or reduction of organizational silence, which is seen as an obstacle to the development and change of schools. It is important to study on taking measures to prevent the emergence of the concept of organizational silence, which is known as the deliberate withholding and sharing of information and ideas of individuals, among teachers in schools, or if it has emerged, to prevent its spread. Furthermore, it can be said that it is important to examine organizational silence, because it ignores legal and unethical practices, it is an obstacle to organizational learning, and it hinders pluralism, creativity and innovation in the organization.

Method

The aim of the study was to determine the relationship between the leadership styles of secondary school principals and their teachers' perceptions of organizational silence. In line with the stated purpose, correlational research, which is among the quantitative researches, was preferred in the research. The population of the research consists of 12,423 teachers working in public secondary schools in Gaziantep Province Şahinbey District in the 2020-2021 academic year. The research sample consists of 382 teachers determined by the "Simple Random Sampling" method, which is one of the probability-based sampling types among 12,423 teachers in the universe.

"Personal Information Form", "School Principals Leadership Style Scale" and "Organizational Silence Scale" were used as data collection tools in the research. The data collected with the data collection tools in the research were analyzed through the SPSS 25 program. Before starting the analysis, the normality of the data was checked to decide which of the parametric or non-parametric tests to use in the analysis of the data. It was determined that the kurtosis and skewness coefficient values of the scales in the data set of the study were between " ± 1.5 ". According to the kurtosis and skewness coefficient values, it was accepted that the scores of the scales used as data collection tools in the study showed a normal distribution. In the analysis of the data, according to the sub-problems of the research, mean and standard deviation calculations from descriptive statistical methods and "Independent Samples t-Test", "ANOVA" and Pearson Correlation analysis from inferential statistical methods were performed.

Findings

In the study, it was determined that the leadership styles exhibited by the school principals according to the perceptions of the teachers were at the level of "I agree" in the transformational leadership sub-dimension, "I agree" in the follower leadership sub-dimension, and "I Partially Agree" in the liberating leadership sub-dimension. In the study, it was determined that the transformational, transactional, and liberating leadership styles behaviors exhibited by school principals according to teachers' perceptions did not differ significantly in terms of gender and educational status variables.

In the study, it was identified that there was no significant difference in terms of the marital status variable of the continuance and liberating leadership behaviors of the school principals according to the perceptions of the teachers, while the transformational leadership behaviors showed a significant difference. It was determined that the significant difference determined in the transformational leadership sub-dimension was in favor of single teachers because the transformational leadership perceptions of single teachers were higher than those of married teachers. In the study, it was found out that the relieving leadership behaviors of the school principals according to the perceptions of the teachers did not show a significant difference in terms of professional seniority variable, while it was determined that the transformational and transactional leadership behaviors showed a significant difference in terms of the professional seniority variable. It was determined that there was a significant difference between teachers with a professional seniority of 1-5 years and teachers with a seniority of 16-20 years.

In the study, it was determined that the transformational, transactional and liberating leadership behaviors of the school principals according to the perceptions of the teachers did not differ significantly in terms of the variable of working time with the principal in the school where they work. In the study, it was determined that there was no significant difference in terms of the branch variable of the transformational, transactional and liberating leadership behaviors of the school principals according to the perceptions of the teachers. In the study, it was concluded that teachers' perceptions of organizational silence were at a moderate level. In the study, it was determined that teachers' perceptions of organizational silence did not differ significantly in terms of gender, professional seniority, branch and marital status variables.

In the study, it was determined that teachers' perceptions of organizational silence differed significantly in terms of the variable of educational status. It can be said that the significant difference is in favor of teachers who have undergraduate degree since the organizational silence perceptions of them are higher than teachers who have higher degrees.

In the study, it was found out that the organizational silence perceptions of teachers regarding the isolation sub-dimension showed a significant difference in terms of professional seniority variable. It was determined that there was a significant difference between teachers with a professional seniority of 1-5 years and teachers with 6-10 years / 16-20 years / 21 years and above. In the study, it was determined that there was a low level of positive correlation between the sub-dimensions of organizational silence and transformational, transactional and liberating leadership.

Discussion & Conclusion

In the research, it was determined that the leadership styles exhibited by the school principals according to the perceptions of the teachers were at the level of "I agree" in the

transformational leadership sub-dimension. This result can be evaluated as teachers perceive school principals as transformational leaders. Similarly, Kazancı (2010), Daşcı (2014), Avcı (2015), Yiğitel (2014), Yenel (2016), Erden (2019), Turan Aydın (2019), Canbaz (2019), Kâhya (2020), Karaer (2020) and Sever (2020) also determined in their studies that teachers have high perceptions of the transformational leadership behaviors exhibited by school principals.

In the research, it was determined that the leadership styles exhibited by the school principals according to the perceptions of the teachers were at the level of "I agree" in the sub-dimension of the continuity leadership. Similarly, Akbaba Altun (2003), Kazancı (2010), Daşcı (2014), Daşcı and Cemaloğlu (2015), Yenel (2016), Önk (2016), Erden (2019) and Karaer (2020) also found that teachers' school principals They identified what they perceived as a follower leader. In the study, it was found out that the leadership styles exhibited by the school principals according to the perceptions of the teachers were at the level of "Partially Agree" in the liberating leadership sub-dimension. Similarly, Razi (2003), Kazancı (2010) and Bilgi (2020) determined in their studies that teachers perceive school principals as liberating leaders at a lower level than other leadership styles. In the study, it was determined that there was a low level of positive correlation between the sub-dimensions of organizational silence and transformational, follow-up and liberating leadership. Similarly, Erol (2012), Kılıç et al. (2014), Öncü (2017) and Pektaş (2019) found in their studies that there is a significant relationship between teachers' organizational silence and different leadership styles. These results support the results obtained from the research.

Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ve Liderlik Stilleri Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Betül GEZER, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0002-8318-3273

Melike CÖMERT, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-5406-6943

Öz

Yapılan araştırmada ortaokul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde korelasyonel araştırma model olarak tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini evrende yer alan 12.423 öğretmen arasından olasılığa dayalı örneklem türlerinden olan “Basit Seçkisiz Örnekleme” yöntemi ile belirlenen 382 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Müdürleri Liderlik Stili Ölçeği” ve “Örgütsel Sessizlik Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sürecinde veri toplama araçları ile toplanan veriler betimsel ve çıkarımsal istatistikî yöntemlerle analiz edilmiştir. Araştırmada örgütsel sessizliğin alt boyutları ile dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergilemiş oldukları liderlik stilleri dönüşümcü liderlik alt boyutunda “Katılıyorum”, sürdürümcü liderlik alt boyutunda “Katılıyorum” ve serbest bırakıcı liderlik alt boyutunda “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara ek olarak araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının “Okul Ortamı”, “Duygu”, “Yönetici”, “İzolasyon” ve örgütsel sessizlik ölçeğinin genel ortalaması açısından “Orta Düzeyde Katılıyorum”; “Sessizliğin Kaynağı” alt boyutunda ise “Katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bunlara ek olarak araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumu, müdürle çalışma süresi ve branş değişkenlerine göre sürdürümcü, dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik algılarının anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Okul Müdürü, Liderlik Stilleri, Örgütsel Sessizlik



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 3, 2022
ss. 1528-1554
[DOI](#)
10.17679/inuefd.984890

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
19.08.2021

Kabul Tarihi
22.12.2022

Önerilen Atıf

Gezer, B. & Cömert, M. (2022). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve liderlik stilleri algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1528-1554. DOI: 10.17679/inuefd.984890
Bu makale 7-10 Temmuz 2021 tarihlerinde Aksaray Üniversitesi'nde gerçekleştirilen VIII. International Eurasian Educational Research Congress de özet sözel bildiri olarak sunulmuştur.

Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ve Liderlik Stilleri Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Eğitim bir toplumun geleceğini belirleyen en önemli etkidir (Öztürk, 2005). Bireysel anlamda bir öğrencinin gelişimi kendi ailesini ve yakın çevresini ilgilendirmektedir. Fakat toplumsal bir kalkınmanın oluşabilmesi için her bir bireyin eğitimi, toplumun her kesimini ilgilendirmektedir. Bundan dolayı, hedefleri açısından toplumun bütünü ilgilendiren okullar, gelecek için oldukça önemli bir yere sahiptir (Aydoğan, 2012). Bir okulun başarılı veya başarısız olması okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin performanslarına bağlıdır (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Bu durumda okul müdürlerinin nasıl bir liderlik stili sergiledikleri ve sergiledikleri liderlik stiline öğretmenler tarafından nasıl algılandığının bilinmesinin önemini ortaya çıkarmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde yöneticilerin benimsemiş olduğu birçok liderlik stili olduğu görülmektedir. Bunlar etkileşimci, hizmetkâr, karizmatik, stratejik lider (Bektaş, 2016; Çevik ve Kozak, 2010), demokratik, otokratik, tam serbesti tanıyan lider (Bakan ve Büyükbeşe, 2010), otantik lider, hizmetkâr lider, dönüşümcü lider (Akar, 2017; Çiçek, 2011; Zengin, 2019), narsistik lider (Gülmez, 2009), örgütsel lider, toplumsal lider (Gümüşeli, 2001), toksik lider (Eriş ve Arun, 2020), ruhsal lider (Baloğlu ve Karadağ, 2009), dağıtımçı lider (Köse, 2015) olarak sıralanabilir.

Yukarıda ifade edilen liderlik stilleri, okul yöneticileri tarafından kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlamak için tercih edilebilir. Nitekim Cömert (2005) iyi bir okul yöneticisinin iyi bir lider olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda yöneticinin liderliği önem taşımaktadır. Bir bütün olarak okuldaki müdürün sergilemiş olduğu liderlik stiline okula ilişkin birçok faaliyeti etkilediği söylenebilir. Bu konuda Atik (2016) bireylerin okulla ilgili görüşlerinin birçok etkene bağlı olarak farklılık gösterdiğini, öğretmenlerin okula yönelik tutumlarına okul müdürlerinin davranışlarının tesir ettiğini belirtmiştir. İfade edilen bağlamda liderlik stillerinin öğretmenlerin davranışlarına etki ettiği söylenebilir.

Örgütsel sessizlik davranışı gösteren bireyler örgütün gelişimi için herhangi bir davranışta bulunma gereği duymazlar. Örgütsel sessizlik davranışı ilk bakışta bireyin örgütle veya örgütü oluşturan bireylerle herhangi bir biçimde iletişim kurmaması olarak görülse de aslında birey sessiz kalarak örgüte ve çevresine birtakım mesajlar verir (Taşkiran, 2011). Bireyin böyle bir mesaj vermesinin birçok nedeni bulunabilir. Bireyler fikirlerine önem verilmediğinin hissetmesi ve fikirlerini dile getirdiklerinde olumsuz bir durumla karşılaşılacağı hissinden dolayı sessizliğe yönelmektedir (Amah ve Okafor, 2008). Ayrıca birey örgütsel sessizliğe, örgütü veya örgütün üyelerini olumsuz sonuçlardan koruma çabası da yönlendirebilmektedir (Altınkurt, 2014). Öğretmenler yönetsel süreçlerin, okuldaki hâkim iklimin, okuldaki israfın ve özgüven eksikliğinin etkisiyle de sessizliğe yönelmektedirler (Kahveci, 2010).

Eğitim hizmetlerinin sistematik bir biçimde sunulduğu örgütler olan okullarda en önemli unsur öğretmenlerdir. Öğretmenlere bu sistem içerisinde okulun idari ve diğer alanlardaki işleyişi konusunda birtakım sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler, görev yaptıkları kurumlarda kendilerini huzurlu ve güvende hissederse, yüksek performans gösterirler. Aksi şartlara sahip kurumlarda çalışan öğretmenler ise daha düşük performans gösterirler (Şişman, 2012).

Okulda huzur ve güven ortamını bozacak durumlarla karşılaşılırsa öğretmenlerin sessizlik davranışını gösterme olasılığı artıracaktır (Kahveci ve Demirtaş, 2013). Bu bağlamda okul yöneticilerinin örgütsel sessizlik davranışlarının gösterilip gösterilmemesinde veya engellenmesinde etkilerinin olduğu söylenebilir.

Okulun işleyişi içerisinde öğretmenlerin göstereceği sessizlik davranışı sadece öğretmenleri ilgilendirmemekte aynı zamanda okul yönetimi açısından da bir anlam ifade etmektedir. Okuldaki sessizliğin okul yönetimi açısından önemi şöyle belirtilebilir (Morrison ve Milliken, 2000; Öztürk, 2014):

- Okuldaki sessizlik yönetsel süreçlerde ortaya çıkacak olası sorunların çözümüne yönelik farklı fikirlerin oraya çıkmasını engelleyecek ve yönetim bundan olumsuz etkilenecektir.
- Bir öğretmenin dahi sessizlik davranışına yönelmesi zamanla diğer öğretmenlere de etki edebilir. Bu da okuldaki iklime zarar verebilir ve yönetimi olumsuz etkisi altında bırakabilir.
- Öğretmenlerin sessizlik davranışını göstermesi okul yönetiminin kendini geliştirememesine neden olabilir.
- Okul yönetimiyle ilişkisini bozmak istemeyen öğretmenler sessizleşir. Bu da okul yönetiminin öğretmenin asıl fikrini öğrenememesine neden olur.
- Sessizlik davranışı gösteren öğretmenlerin motivasyon düzeyleri düşer. Bu da beraberinde yönetimin mutsuz öğretmenlerle karşı karşıya kalması sonucunu getirir.

Okullarda okul yönetiminden bağımsız bir şekilde örgütsel sessizliğin düşünülemeyeceği söylenebilir. Bu düşünce ile yapılan araştırmada ortaokul müdürlerinin sergilemiş olduğu liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesine karar verilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Yapılan araştırmada ortaokul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada örgütsel sessizlik ile ilişkisi incelenen liderlik stillerinin araştırma sürecinde kullanılan “Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeği” göz önünde bulundurularak dönüştürücü, sürdürücü ve serbest bırakıcı liderlik olarak belirlenmiştir. Belirtilen amaçlar doğrultusunda aşağıda ifade edilen problemlere araştırma sürecinde cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin sergilemiş oldukları liderlik stilleri ile öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algıları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin sergilemiş oldukları liderlik stilleri cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum, mesleki kıdem, görev yaptığı okuldaki müdürle çalışma süresi ve branş değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, branş, görev yaptığı okuldaki müdürle çalışma süresi değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Ortaokul müdürlerinin sergilemiş oldukları liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve görev yaptıkları okullardaki müdürlerin liderlik stilleri algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Belirtilen amaç çerçevesinde araştırmada nicel araştırma yaklaşımları arasında bulunan korelasyonel araştırma model olarak tercih edilmiştir. Korelasyonel araştırma, iki veya daha fazla değişken arasındaki

ilişkileri saptamak, sebep-sonuç ile ilgili ipuçlarına ulaşmak için yapıldığından (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020) tercih edilmektedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Gaziantep İli Şahinbey İlçesi'ndeki kamu ortaokullarında çalışan toplam 12.423 öğretmen (Gaziantep Milli Eğitim Müdürlüğü, 2020) oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise evrende yer alan 12.423 öğretmen arasından olasılığa dayalı örneklem türlerinden olan "Basit Seçkisiz Örneklem" yöntemi (Keser Özmantar, 2018) ile belirlenen 382 öğretmen oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örneklem yönteminde evrendeki tüm kişiler, araştırmaya dâhil olabilmek için eşit şansa sahip olduğundan (Büyüköztürk vd., 2020) tercih edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %49.5'inin kadın (n=189), %50.5'inin erkek (n=193) olduğu; %71.2'sinin evli (n=272), %28.8'inin (n=110) bekâr; %72'sinin lisans (n=275) ve %28'inin lisansüstü (n=107) mezunudur. Ayrıca araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin %20.7'sinin mesleki kıdeminin 1-5 yıl (n=79), %21.2'sinin 6-10 yıl arasında (n=81), %23'ünün 11-15 yıl arasında (n=88), %24.6'sının 16-20 yıl arasında (n=94), %10.5'inin 21 yıl ve üzerinde (n=40) olduğu; %11.5'inin görev yaptığı okuldaki müdürle 1 yıldan az bir süre birlikte çalıştığı (n=44), %39.8'inin 1-4 yıl arasında (n=152), %48.7'sinin 5-8 yıl arasında (n=186) çalıştığı; %19.1'inin branşının Sosyal Bilgiler (n=73), %13.9'unun Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (n=53), %20.7'sinin Türkçe (n=79), %10.5'inin Matematik (n=40), %11.5'inin Fen Bilgisi (n=44), %10.7'sinin Psikolojik Danışma ve Rehberlik (n=41), %13.6'sının ise İngilizce (n=52)'dir.

Veri Toplama Araçları

Ortaokul müdürlerinin sergilemiş olduğu liderlik stilleri ve örgütsel sessizliğe ilişkin öğretmen algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Okul Müdürleri Liderlik Stili" ve "Örgütsel Sessizlik" ölçekleri kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilemiş olduğu liderlik stillerini ve örgütsel sessizliğe ilişkin algılarının demografik değişkenlere göre farklılaşarak farklılaşmadığını belirlemek için hazırlanmıştır. Form'da öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, branş ve görev yaptıkları okuldaki müdürle çalışma süresini belirlemeye yarayan maddeler yer almaktadır.

Okul Müdürleri Liderlik Stili Ölçeği: Akan, Yıldırım ve Yalçın (2014) tarafından geliştirilen ölçek, 35 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderliktir.

Yapılan çalışmada Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları Dönüşümcü Liderlik ".86", Sürdürümcü Liderlik ".86" ve Serbest Bırakıcı Liderlik alt boyutunda ".85" olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda erişilen Cronbach's Alfa katsayıları okul müdürleri liderlik stili ölçeğine ait verilerin yüksek derecede güvenilir (.80 α 1.00) olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2017: 405).

Örgütsel Sessizlik Ölçeği: Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından geliştirilen ölçek, 5 alt boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutlar Okul Ortamı, Duygu, Sessizliğin Kaynağı, Yönetici, İzolasyon.

Yapılan çalışmada örgütsel sessizlik ölçeğine ilişkin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı “.90” olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda erişilen Cronbach’s Alfa katsayısı örgütsel sessizlik ölçeğine ait verilerin yüksek derecede güvenilir ($.80 < \alpha < 1.00$) olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2017: 405).

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizine başlamadan önce verilerin normalliğine bakılmış ve bu bağlamda verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri değerlendirilmiştir (Gürbüz ve Şahin, 2017). Araştırmada kullanılan ölçeklere ait basıklık ve çarpıklık katsayılarının “ ± 1.5 ” aralığında olduğu saptanmıştır. Basıklık ve çarpıklık katsayı değerlerine göre araştırmada kullanılan ölçeklere ait puanlarının normal dağılım sergilediği kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Verilerin analizinde, araştırmanın alt problemlerine göre betimsel ve çıkarımsal istatistiki yöntemlerden yararlanılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde örgütsel sessizlik ile okul müdürleri liderlik stilleri ölçekleri aracılığıyla toplanan verilerin analiz edilmesi neticesinde elde edilen bulgular anlatılmıştır.

Okul Müdürlerinin Sergilemiş Olduğu Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algılarının Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin sergilemiş oldukları liderlik stilleri ile öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algıları hangi düzeydedir?” alt problemine ait bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Liderlik Stillere İlişkin Betimsel İstatistiki Bulgular

Boyutlar	\bar{X}	Ss
Dönüşümcü Liderlik	3.77	.39
Sürdürümcü Liderlik	3.43	.64
Serbest Bırakıcı Liderlik	3.31	.63
Okul Ortamı	2.68	.82
Duygu	2.96	.75
Sessizliğin Kaynağı	3.88	.84
Yönetici	3.38	.87
İzolasyon	2.80	.92
Örgütsel Sessizlik Genel	3.20	.63

Tablo 1’de araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilemiş olduğu liderlik stillerine ilişkin algılarının dönüşümcü liderlik alt boyutunda “Katılıyorum (Ort.=3.77)”, sürdürümcü liderlik alt boyutunda “Katılıyorum (Ort.=3.43)” ve serbest bırakıcı liderlik alt boyutunda “Kısmen Katılıyorum (Ort.=3.31)” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 1’de araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları “Okul Ortamı” alt boyutunda “Orta Düzeyde Katılıyorum (Ort.=2.68)”, “Duygu” alt boyutunda “Orta Düzeyde Katılıyorum (Ort.=2.96)”, “Sessizliğin Kaynağı” alt boyutunda “Katılıyorum (Ort.=3.88)”, “Yönetici” alt boyutunda “Orta Düzeyde Katılıyorum (Ort.=3.38)” ve “İzolasyon” alt boyutunda “Orta Düzeyde Katılıyorum (Ort.=2.80)” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca katılımcı

öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının genel ortalamasının “Orta Düzeyde Katılıyorum (Ort.=3.20)” şeklinde olduğu da anlaşılmaktadır.

Okul Müdürlerinin Sergilemiş Olduğu Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algılarının Demografik Değişkenlere İlişkin Analiz Bulguları

Araştırmanın “Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergilemiş oldukları liderlik stilleri cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum, mesleki kıdem, görev yaptığı okuldaki müdürle çalışma süresi ve branş değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ait bulgular Tablo 2 ve 3’te verilmiştir

Tablo 2

Liderlik Stillerinin Cinsiyet, Öğrenim Durumu ve Medeni Durum Değişkenlerine Göre Analiz Bulguları

Değişkenler	n	Dönüşümcü Liderlik		Sürdürümcü Liderlik		Serbest Bırakıcı Liderlik	
		Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss
Cinsiyet							
Kadın	189	3.79	.36	3.38	.64	3.28	.63
Erkek	193	3.76	.43	3.49	.64	3.33	.62
t=		.568		-1.586		-.779	
p=		.57		.11		.43	
Öğrenim Durumu							
Lisans	275	3.77	.39	3.47	.63	3.35	.58
Lisansüstü	107	3.78	.40	3.34	.67	3.21	.72
t=		-.099		1.747		1.786	
p=		.92		.08		.07	
Medeni Durum							
Evli	272	3.74	.38	3.43	.63	3.27	.61
Bekar	110	3.86	.40	3.44	.69	3.39	.66
t=		-2.663		-.080		-1.612	
p=		.00		.93		.10	

Tablo 2’de öğretmenlerin algılarının cinsiyete göre dönüşümcü (t=.568; p=.57), sürdürümcü (t=-1.586; p=.11) ve serbest bırakıcı (t=-.779; p=.43) liderlik alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği (p>.05) saptanmıştır. Aynı biçimde öğretmenlerin algılarının öğrenim duruma göre dönüşümcü (t=-.099; p=.92), sürdürümcü (t=1.747; p=.08) ve serbest bırakıcı (t=1.786; p=.07) liderlik alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği (p>.05) de saptanmıştır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin sürdürümcü, dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik algılarının cinsiyet ve öğrenim durumu açısından bakımından birbirine benzediği ifade edilebilir.

Tablo 2’de öğretmenlerin algılarının medeni duruma göre dönüşümcü liderlik algılarının anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır (t=-2.663; p=.00; p<.05). “Dönüşümcü Liderlik” boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın grup ortalamalarının incelenmesi neticesinde bekâr öğretmenler lehine olduğu anlaşılmaktadır (Ort. Bekâr =3.86 > Ort. Evli =3.74). Bu bulguya göre öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının medeni durum açısından birbirine benzemediği ifade edilebilir.

Tablo 2’de öğretmenlerin algılarının medeni duruma göre sürdürümcü (t=-.080; p=.93) ve serbest bırakıcı (t=-1.612; p=.10) liderlik alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği (p>.05)

saptanmıştır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik algılarının medeni durum değişkeni bakımından birbirine benzediği ifade edilebilir.

Tablo 3.

Liderlik Stillerinin Mesleki Kıdem, Müdürle Çalışma Süresi ve Branş Değişkenlerine Göre Analiz Bulguları

Değişkenler	n	Dönüşümcü Liderlik		Sürdürümcü Liderlik		Serbest Bırakıcı Liderlik	
		Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss
Mesleki Kıdem							
1. 1-5	79	3.68	.39	3.32	.60	3.25	.55
2. 6-10	81	3.80	.38	3.41	.58	3.23	.61
3.11-15	88	3.80	.39	3.45	.73	3.33	.67
4.16-20	94	3.85	.38	3.59	.61	3.42	.60
5.21 yıl üzeri	40	3.68	.45	3.31	.69	3.27	.75
F		2.644		2.433		1.308	
p		.03; 4>1		.04; 4>1		.26	
Müdürle Çalışma Süresi							
1. 1 yıl altı	44	3.80	.37	3.49	.71	3.37	.63
2. 1-4 yıl	152	3.78	.43	3.42	.62	3.31	.65
3.5-8 yıl	186	3.76	.37	3.43	.65	3.29	.61
F		.236		.204		.313	
p		.79		.81		.73	
Branş							
1.Sosyal Bilgiler	73	3.85	.37	3.47	.62	3.37	.56
2.Din Kül. ve Ahl.Bil.	53	3.78	.45	3.41	.71	3.35	.63
3.Türkçe	79	3.78	.33	3.54	.53	3.34	.60
4.Matematik	40	3.81	.34	3.51	.70	3.35	.73
5.Fen Bilgisi	44	3.71	.48	3.27	.72	3.27	.68
6.PDR	41	3.66	.34	3.33	.65	3.27	.51
7.İngilizce	52	3.78	.44	3.40	.65	3.16	.72
F		1.174		1.231		.740	
p		.32		.28		.61	

Tablo 3'te öğretmenlerin mesleki kıdeme göre algılarının dönüşümcü ($F=2.644$; $p=.03$) ve sürdürümcü ($F=2.433$; $p=.04$) liderlik alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği ($p<.05$) saptanmıştır. Belirlenen anlamlı farklılığın mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler ile 16-20 yıl arasında olan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik algılarının mesleki kıdem açısından birbirine benzemediği ifade edilebilir.

Tablo 3'te öğretmenlerin algılarının mesleki kıdeme göre "Serbest Bırakıcı Liderlik" alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($F=1.308$; $p=.26$; $p>.05$). Bu bulgulara göre öğretmenlerin serbest bırakıcı liderlik algılarının mesleki kıdem açısından birbirine benzediği ifade edilebilir.

Tablo 3'te öğretmenlerin görev yapılan okuldaki müdürle çalışma süresine göre algılarının dönüşümcü liderlik ($F=.236$; $p=.79$), sürdürümcü liderlik ($F=.204$; $p=.81$) ve serbest bırakıcı liderlik ($F=.313$; $p=.73$) boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği ($p>.05$) saptanmıştır. Bu bulguya göre öğretmenlerin sürdürümcü, dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik algılarının görev yapılan okuldaki müdürle çalışma süresi bakımından birbirine benzediği ifade edilebilir.

Tablo 3'te öğretmenlerin algılarının branşa göre dönüşümcü ($F=1.174$; $p=.32$), sürdürümcü ($F=1.231$; $p=.28$) ve serbest bırakıcı ($F=.740$; $p=.61$) liderlik alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği ($p>.05$) saptanmıştır. Bu bulguya göre öğretmenlerin sürdürümcü, dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik algılarının branş değişkeni bakımından birbirine benzediği ifade edilebilir.

Araştırmanın "Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum, mesleki kıdem, görev yaptığı okuldaki müdürle çalışma süresi ve branş değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?" alt problemine ait bulgular Tablo 4 ve 5'te verilmiştir.

Tablo 4.

Örgütsel Sessizliğin Cinsiyet, Öğrenim Durumu ve Medeni Durum Değişkenlerine Göre Analiz Bulguları

Değişkenler	n	Okul Ortamı		Duygu		Sessizliğin Kaynağı		Yönetici		İzolasyon		Ö.Sessizlik Genel	
		Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss
Cinsiyet													
Kadın	189	2.62	.79	2.91	.72	3.90	.90	3.43	.86	2.76	.87	3.18	.64
Erkek	193	2.75	.85	3.01	.77	3.86	.79	3.33	.88	2.85	.96	3.21	.61
t=		-1.560		-1.351		.538		1.104		-1.023		-.515	
p=		.12		.17		.59		.27		.30		.60	
Öğrenim Durumu													
Lisans	275	2.79	.84	3.11	.70	4.13	.61	3.54	.81	2.92	.96	3.36	.54
Lisansüstü	107	2.41	.71	2.56	.73	3.23	1.01	2.97	.88	2.49	.73	2.77	.64
t=		4.439		6.845		8.664		5.972		4.718		8.488	
p=		.00		.00		.00		.00		.00		.00	
Medeni Durum													
Evli	272	2.64	.84	2.98	.75	3.90	.85	3.38	.86	2.77	.93	3.19	.65
Bekâr	110	2.80	.77	2.91	.74	3.84	.83	3.36	.90	2.88	.89	3.21	.58
t=		-1.690		.732		.637		.263		-.983		-.287	
p=		.09		.46		.52		.79		.32		.77	

Tablo 4'te öğretmenlerin örgütsel sessizliklerine ilişkin algılarının cinsiyete göre örgütsel sessizlik ölçeğinin "Okul Ortamı" ($t= -1.560$; $p=.12$), "Duygu" ($t=-1.351$; $p=.17$), "Sessizliğin Kaynağı" ($t=.538$; $p=.59$), "Yönetici" ($t=1.104$; $p=.27$), "İzolasyon" ($t=-1.023$; $p=.30$) alt boyutlarında ve örgütsel sessizliğin geneli ($t= -.515$; $p=.60$) açısından anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>.05$). Bu bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının cinsiyet değişkeni bakımından birbirine benzediği ifade edilebilir.

Tablo 4'te öğretmenlerin örgütsel sessizliklerine ilişkin algılarının öğrenim duruma göre örgütsel sessizlik ölçeğinin "Okul Ortamı" ($t=4.439$; $p=.00$), "Duygu" ($t=6.845$; $p=.00$), "Sessizliğin Kaynağı" ($t=8.664$; $p=.00$), "Yönetici" ($t=5.972$; $p=.00$), "İzolasyon" ($t=4.718$; $p=.00$) alt boyutlarında ve örgütsel sessizliğin geneli ($t=8.488$; $p=.00$) açısından anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p<.05$). Belirlenen anlamlı farklılığın grup ortalamalarının incelenmesi neticesinde lisans mezunu öğretmenler lehine olduğu anlaşılmaktadır ($Ort_{\text{.lisans}} > Ort_{\text{.lisansüstü}}$). Bu bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının öğrenim durumu değişkeni açısından birbirine benzemediği ifade edilebilir.

Tablo 4'te öğretmenlerin örgütsel sessizliklerine ilişkin algılarının medeni duruma göre örgütsel sessizlik ölçeğinin "Okul Ortamı" ($t=-1.690$; $p=.09$), "Duygu" ($t=.732$; $p=.46$), "Sessizliğin

Kaynağı" (t=.637; p=.52), "Yönetici" (t=.263; p=.79), "İzolasyon" (t=-.983; p=.32) alt boyutlarında ve örgütsel sessizliğin geneli (t=-.287; p=.77) açısından anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır (p>.05). Bu bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının medeni durum değişkeni bakımından birbirine benzediği ifade edilebilir.

Tablo 5.

Örgütsel Sessizliğin Mesleki Kıdem, Müdürle Çalışma Süresi ve Branş Değişkenlerine Göre Analiz Bulguları

Değişkenler	n	Okul Ortamı		Duygu		Sessizliğin Kaynağı		Yönetici		İzolasyon		Ö.Sessizlik Genel	
		Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss
Mesleki Kıdem													
1. 1-5	79	2.64	.84	2.91	.76	3.81	.76	3.23	.92	2.55	.86	3.09	.63
2. 6-10	81	2.79	.71	3.19	.58	4.00	.61	3.50	.68	2.86	.84	3.32	.46
3.11-15	88	2.62	.82	2.91	.73	3.93	.99	3.37	.96	2.77	1.02	3.18	.70
4.16-20	94	2.68	.86	2.89	.80	3.87	.95	3.41	.93	2.96	.91	3.21	.67
5.21 yıl ve +	40	2.70	.96	2.85	.84	3.68	.78	3.37	.75	2.90	.94	3.14	.61
t=		.923		2.601		.929		1.653		2.470		2.152	
p=		.73		.03		.31		.40		.04		.21	
				2>1; 2>3; 2>4; 2>5						2>1; 4>1 5>1			
Müdürle Çalışma Süresi													
1. 1 yıl altı	44	2.65	.87	2.93	.73	4.11	.71	3.43	.96	2.81	1.16	3.26	.65
2. 1-4 yıl	152	2.79	.82	3.09	.70	3.93	.69	3.42	.74	2.91	.88	3.28	.53
3.5-8 yıl	186	2.61	.81	2.85	.77	3.79	.97	3.33	.94	2.71	.88	3.11	.68
t=		1.996		4.394		3.065		.525		1.984		3.207	
p=		.13		.01		.04		.59		.13		.04	
				2>3		2>3						2>3	
Branş													
1.Sos. Bilgiler	73	2.56	.66	2.91	.69	3.83	.92	3.29	.95	2.70	1.01	3.12	.62
2.Din.Kül.ve Ahl.Bil.	53	2.53	.89	2.81	.86	3.59	.93	3.26	.76	2.59	.90	3.00	.67
3.Türkçe	79	2.93	.72	3.13	.65	3.98	.75	3.63	.74	3.08	.89	3.40	.55
4.Matematik	40	2.54	.88	3.15	.70	4.26	.72	3.49	.94	2.85	.86	3.33	.61
5.Fen Bilgisi	44	2.79	.96	2.97	.76	4.04	.67	3.28	.86	2.65	.90	3.22	.52
6.PDR	41	2.68	.78	2.86	.83	3.81	.85	3.18	.96	2.77	.77	3.13	.67
7.İngilizce	52	2.67	.92	2.82	.75	3.72	.88	3.39	.87	2.87	.94	3.14	.68
t=		2.091		2.011		3.240		1.917		2.160		2.910	
p=		.054		.06		.00		.07		.04		.00	
						4>2; 4>7				3>2		3>2	

Tablo 5'e göre öğretmenlerin örgütsel sessizliklerine ilişkin algılarının mesleki kıdeme göre örgütsel sessizlik ölçeğinin "Okul Ortamı" (F=.923; p=.73), "Sessizliğin Kaynağı" (F₍₃₈₂₎=.929; p=.31) ve "Yönetici" (F=1.653; p=.40) alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır (p>.05). Bu bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik ölçeğinin belirtilen boyutlarında algılarının mesleki kıdem değişkeni bakımından birbirine benzediği ifade edilebilir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizliklerine ilişkin algılarının mesleki kıdeme göre örgütsel sessizlik ölçeğinin "Duygu" (F=2.601; p=.03) ve "İzolasyon" (F=2.470; p=.04) alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır (p<.05). "Duygu" alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılık mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler ile 1-5/11-15/16-20/21 yıl ve üzeri

olan öğretmenler arasındadır. “İzolasyon” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılık ise mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler ile 6-10/16-20/21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasındadır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik ölçeğinin izolasyon ve duygu alt boyutundaki algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından birbirine benzemediği ifade edilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizliklerine ilişkin algılarının mesleki kıdeme göre örgütsel sessizlik ölçeğinin geneli açısından anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($F=2.152$; $p=.21$; $p>.05$). Bu bulguya göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının mesleki kıdem değişkeni bakımından birbirine benzediği ifade edilebilir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizliklerine ilişkin algılarının müdürle çalışma süresine göre örgütsel sessizlik ölçeğinin “Okul Ortamı” ($F=1.996$; $p=.13$), “Yönetici” ($F=.525$; $p=.59$) ve “İzolasyon” ($F=1.984$; $p=.13$) alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği Tablo 5’teki bulgulardan saptanmıştır ($p>.05$). Bu bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik ölçeğinin belirtilen boyutlarında algılarının müdürle çalışma süresi bakımından birbirine benzediği ifade edilebilir.

Tablo 5’te öğretmenlerin örgütsel sessizliklerine ilişkin algılarının müdürle çalışma süresine göre örgütsel sessizlik ölçeğinin “Duygu” ($F=4.394$; $p=.01$) ve “Sessizliğin Kaynağı” ($F=3.065$; $p=.04$) alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p<.05$). “Duygu” ve “Sessizliğin Kaynağı” alt boyutlarında belirlenen anlamlı farklılık görev yaptığı okuldaki müdürle çalışma süresi 1-4 yıl arasında olan öğretmenler ile 5-8 yıl arasında olan öğretmenler arasındadır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik ölçeğinin duygu ve sessizliğin kaynağı alt boyutlarındaki algılarının müdürle çalışma süresi açısından birbirine benzemediği ifade edilebilir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının müdürle çalışma süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği Tablo 5’teki bulgulardan saptanmıştır ($F=3.207$; $p=.04$; $p<.05$). Belirlenen anlamlı farklılık görev yaptığı okuldaki müdürle çalışma süresi 1-4 yıl arasında olan öğretmenler ile 5-8 yıl arasında olan öğretmenler arasındadır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının müdürle çalışma süresi açısından birbirine benzemediği ifade edilebilir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizliklerine ilişkin algılarının branşa göre örgütsel sessizlik ölçeğinin “Okul Ortamı” ($F=2.091$; $p=.054$), “Duygu” ($F=2.011$; $p=.06$) ve “Yönetici” ($F=1.917$; $p=.07$) alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği Tablo 5’teki bulgulardan saptanmıştır ($p>.05$). Bu bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik ölçeğinin belirtilen boyutlarında algılarının branş değişkeni bakımından birbirine benzediği ifade edilebilir.

Tablo 5’te öğretmenlerin örgütsel sessizliklerine ilişkin algılarının branşa göre örgütsel sessizlik ölçeğinin “Sessizliğin Kaynağı” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ($F=3.240$; $p=.00$; $p<.05$). Belirlenen anlamlı farklılığın branşı Matematik olan öğretmenler ile İngilizce/Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi olan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik ölçeğinin sessizliğin kaynağı alt boyutundaki algılarının branş değişkeni açısından birbirine benzemediği ifade edilebilir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizliklerine ilişkin algılarının branşa göre örgütsel sessizlik ölçeğinin “İzolasyon” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği Tablo 5’teki bulgulardan saptanmıştır ($F=2.160$; $p=.04$; $p<.05$). Belirlenen anlamlı farklılık branşı Türkçe olan öğretmenler ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi olan öğretmenler arasındadır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin

örgütsel sessizlik ölçeğinin izolasyon alt boyutundaki algılarının branş değişkeni açısından birbirine benzemediği ifade edilebilir.

Tablo 5'te öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının branşa göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ($F=2.910$; $p=.00$; $p<.05$). Belirlenen anlamlı farklılığın branşı Türkçe olan öğretmenler ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi olan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının branş değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir.

Okul Müdürlerinin Sergilemiş Olduğu Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algıları Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Bulguları

Araştırmanın “Ortaokul müdürlerinin sergilemiş oldukları liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemine ait bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Liderlik Stilleri ve Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Bulguları

		Dönüşümcü Liderlik	Sürdürümcü Liderlik	Serbest Bırakıcı Liderlik
Okul Ortamı	r	.177**	.185**	.081
	p	.00	.00	.11
Duygu	r	.191**	.171**	.111*
	p	.00	.00	.03
Sessizliğin Kaynağı	r	.167**	.144**	.184**
	p	.00	.00	.00
Yönetici	r	.144**	.085	.110*
	p	.00	.09	.03
İzolasyon	r	.103*	.100	.053
	p	.04	.052	.30
Örgütsel Sessizlik Genel	r	.210**	.186**	.153**
	p	.00	.00	.00

* $<.05$; ** $<.01$

Tablo 6'da öğretmenlerin ortaokul müdürlerinin sergilemiş oldukları liderlik stilleri ile örgütsel sessizlik algıları arasındaki korelasyona ilişkin veriler incelendiğinde; dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik ile örgütsel sessizliğin geneli ve alt boyutları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ($r<.30$) bir ilişkinin varlığı anlaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergilemiş oldukları liderlik stilleri dönüşümcü liderlik alt boyutunda “Katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin okul müdürlerini dönüşümcü lider olarak algıladıkları çıkarımında bulunulabilir. Benzer şekilde Kazancı (2010), Daşçı (2014), Avcı (2015), Yiğitel (2014), Yenel (2016), Erden (2019), Turan Aydın (2019), Canbaz (2019), Kahya (2020), Karaer (2020) ve Sever (2020) de yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilemiş olduğu dönüşümcü liderlik davranışlarına ilişkin algılarının yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Bu durum yapılan araştırmanın sonuçlarının Kazancı (2010), Daşçı (2014), Avcı (2015), Yiğitel (2014), Yenel (2016), Erden (2019), Turan Aydın (2019), Canbaz (2019), Kahya (2020), Karaer (2020) ve Sever (2020) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları ile örtüşmekte olduğu şeklinde de ifade edilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergilemiş oldukları liderlik stilleri sürdürümcü liderlik alt boyutunda “Katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin okul müdürlerini sürdürümcü lider olarak algıladıkları çıkarımında bulunulabilir. Benzer şekilde Akbaba Altun (2003), Kazancı (2010), Daşcı (2014), Daşcı ve Cemaloğlu (2015), Yenel (2016), Önk (2016), Erden (2019) ve Karaer (2020) de yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin okul müdürlerini sürdürümcü lider olarak algıladıkları belirlemişlerdir.

Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergilemiş oldukları liderlik stilleri serbest bırakıcı liderlik alt boyutunda “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Razi (2003), Kazancı (2010) ve Bilgi (2020) de yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin okul müdürlerini serbest bırakıcı lider olarak diğer liderlik stillerine göre daha düşük düzeyde algıladıklarını belirlemişlerdir.

Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergilemiş oldukları dönüşümcü liderlik stilleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın olmaması öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından birbirine benzerlik gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir. Benzer şekilde Şahin (2005), Taş, Çelik ve Tomul (2007), Döş (2014), Avcı (2015), Sonel (2019), Turan Aydın (2019), Kahya (2020) ve Sever (2020) yaptıkları çalışmalarda cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir. Bu durum yapılan araştırmanın dönüşümcü liderliğe ilişkin sonuçlarının Şahin (2005), Taş, Çelik ve Tomul (2007), Döş (2014), Avcı (2015), Sonel (2019), Turan Aydın (2019), Kahya (2020) ve Sever (2020) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile örtüşmekte olduğu şeklinde de ifade edilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergilemiş oldukları sürdürümcü liderlik davranışları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın olmaması öğretmenlerin sürdürümcü liderlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından birbirine benzerlik gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir. Benzer şekilde Oran (2002), Çelik ve Eryılmaz (2006), Memişoğlu (2006), Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) ve Bilgi (2020) yaptıkları çalışmalarda cinsiyete göre öğretmenlerin sürdürümcü liderlik algılarının anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir. Yapılan araştırmadan farklı olarak Şirin ve Yetim (2009), Aslan (2019) ve Karaer (2020) yaptıkları çalışmalarda cinsiyet değişkenine göre sürdürümcü liderlik boyutunda katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirlemişlerdir.

Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergilemiş oldukları serbest bırakıcı liderlik davranışları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın olmaması öğretmenlerin serbest bırakıcı liderlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından birbirine benzerlik gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir. Benzer şekilde Oran (2002), Çelik ve Eryılmaz (2006), Memişoğlu (2006), Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) yaptıkları çalışmalarda cinsiyete göre öğretmenlerin serbest bırakıcı liderlik algılarının anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir.

Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergilemiş oldukları dönüşümcü liderlik davranışları öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın olmaması öğretmenlerin dönüşümcü liderlik

algılarının öğrenim durumu değişkeni açısından birbirine benzerlik gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir. Benzer şekilde Sever (2020) araştırmasında okul müdürlerinin sergilemiş olduğu dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Altın (2019) ve Oğuz (2011) yapılan araştırmadan farklı bir şekilde okul müdürlerinin sergilemiş olduğu dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemişlerdir. Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar Oğuz (2011) ve Altın (2019) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları ile örtüşmezken, Sever (2020) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergilemiş oldukları sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik davranışları öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın olmaması öğretmenlerin sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik algılarının öğrenim durumu değişkeni açısından birbirine benzerlik gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir. Benzer şekilde Oran (2002), Eraslan (2003) ve Bilgi (2020) tarafından yapılan araştırmalarda okul müdürlerinin sergilemiş olduğu sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergilemiş oldukları dönüşümcü liderlik davranışlarının medeni durum değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın bekâr öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının evli öğretmenlere göre yüksek olmasından dolayı bekâr öğretmenler lehine olduğu söylenebilir. Ayrıca dönüşümcü liderlik boyutunda belirlenen anlamlı farklılık, öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının medeni durum değişkeni açısından birbirine benzemediği şeklinde de değerlendirilebilir. Yapılan araştırmadan farklı olarak Döş (2014), Sonel (2019), Turan Aydın (2019), Kahya (2020) ve Karaer (2020) yaptıkları araştırmalarda medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir.

Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergilemiş oldukları sürdürümcü liderlik davranışlarının medeni durum değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği sonucuna erişilmiştir. Anlamlı farklılığın olmaması öğretmenlerin sürdürümcü liderlik algılarının medeni durum değişkeni açısından birbirine benzerlik gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir. Benzer şekilde Döş (2014), Sonel (2019), Turan Aydın (2019), Kahya (2020) ve Karaer (2020) yaptıkları araştırmalarda medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin sürdürümcü liderlik algılarının anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir. Bu durum yapılan araştırmanın sürdürümcü liderliğe ilişkin sonuçlarının Döş (2014), Sonel (2019), Turan Aydın (2019), Kâhya (2020) ve Karaer (2020) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları ile örtüşmekte olduğu şeklinde de ifade edilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergilemiş oldukları serbest bırakıcı liderlik davranışları medeni durum değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın olmaması öğretmenlerin serbest bırakıcı liderlik algılarının medeni durum değişkeni açısından birbirine benzerlik gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir. Benzer şekilde Titrek (2019) yaptığı araştırmada nedeni durum değişkenine göre öğretmenlerin serbest bırakıcı liderlik algılarının anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir.

Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergilemiş oldukları dönüşümcü liderlik davranışları mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği

belirlenmiştir. Anlamli farklılığın 1-5 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenler ile 16-20 yıl arasında mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca dönüşümcü liderlik boyutunda belirlenen anlamli farklılık, öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından birbirine benzemediği şekilde de değerlendirilebilir. Benzer şekilde Şahin (2005) ve Aslan (2019) yaptıkları araştırmalarda mesleki kıdeme göre dönüşümcü liderliğe ilişkin öğretmen algılarının anlamli farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Bu durum yapılan araştırmanın dönüşümcü liderliğe ilişkin sonuçlarının Şahin (2005) ve Aslan (2019) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları ile örtüşmekte olduğu şekilde de ifade edilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergilemiş oldukları sürdürümcü liderlik davranışları mesleki kıdem değişkeni açısından anlamli farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Anlamli farklılığın mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler ile 16-20 yıl arasında olan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sürdürümcü liderlik boyutunda belirlenen anlamli farklılık öğretmenlerin sürdürümcü liderlik algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından birbirine benzemediği şekilde de değerlendirilebilir. Benzer şekilde Cemaloğlu (2007), Töremen ve Yasan (2010), Kılınçarslan (2013), Aslan (2019), Sonel (2019) ve Bilgi (2020) yaptıkları araştırmalarda mesleki kıdeme göre öğretmenlerin sürdürümcü liderlik algılarının anlamli farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Bu durum yapılan araştırmanın sürdürümcü liderliğe ilişkin sonuçlarının Cemaloğlu (2007), Töremen ve Yasan (2010) Kılınçarslan (2013), Aslan (2019), Sonel (2019) ve Bilgi (2020) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları ile örtüşmekte olduğu şekilde değerlendirilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergilemiş oldukları serbest bırakıcı liderlik davranışlarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamli farklılık göstermediği belirlenmiştir. Anlamli farklılığın olmaması öğretmenlerin serbest bırakıcı liderlik algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından birbirine benzerlik gösterdiği şekilde değerlendirilebilir. Benzer şekilde Titrek (2019) yaptığı araştırmada mesleki kıdeme göre öğretmenlerin serbest bırakıcı liderlik algılarının anlamli farklılık göstermediğini belirlemiştir.

Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergilemiş oldukları dönüşümcü liderlik davranışlarının görev yapılan okuldaki müdürle çalışma süresine göre anlamli farklılık göstermediği belirlenmiştir. Anlamli farklılığın olmaması öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının görev yapılan okuldaki müdürle çalışma süresine göre birbirine benzerlik gösterdiği şekilde değerlendirilebilir. Benzer şekilde Sever (2020) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin sergilemiş olduğu dönüşümcü liderlik stiline öğretmenlerin görev yaptığı okuldaki müdürle çalışma süresine göre anlamli farklılık göstermediği belirlenmiştir. Kâhya (2020) ise yaptığı araştırmada farklı bir şekilde okul müdürlerinin sergilemiş olduğu dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki müdürle çalışma süresine göre anlamli farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma kapsamında erişilen sonuçlar Kâhya (2020) tarafından yapılan araştırmaların bulguları ile örtüşmezken, Sever (2020) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergilemiş oldukları sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik davranışları görev yapılan okuldaki müdürle çalışma süresi açısından anlamli farklılık göstermediği belirlenmiştir. Anlamli farklılığın olmaması sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderliğe ilişkin öğretmen algılarının görev yapılan okuldaki müdürle çalışma süresine göre birbirine benzerlik gösterdiği şekilde değerlendirilebilir. Benzer şekilde Çelik ve

Eryılmaz (2006), Akkaş ve Akkaş (2015), Özmantar ve Çetin (2017) ile Bilgi (2020) tarafından yapılan araştırmalarda okul müdürlerinin sergilemiş olduğu sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerinin öğretmenlerin görev yaptığı okuldaki müdürle çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergilemiş oldukları dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik davranışları branş değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın olmaması öğretmenlerin sürdürümcü, dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik algılarının branş değişkeni açısından birbirine benzerlik gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca erişilen sonuç hangi branştan olursa olsun öğretmen algıları ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı şeklinde değerlendirilebilir. Benzer şekilde Cemaloğlu (2007), Töremen ve Yasan (2010) ile Bilgi (2020) tarafından yapılan araştırmalarda okul müdürlerinin sergilemiş olduğu liderlik stillerinin öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu bulgular araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının orta düzeyde olduğu bulgusuna erişilmiştir. Benzer şekilde Yanık (2012), Daşcı (2014), Öztürk (2014), Dönmez (2016), Kurtulmuş (2018) ve Boz (2020) da yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin algılarının orta düzeyde olduğunu belirlemişlerdir.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının cinsiyet açısından anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Anlamlı farklılığın olmaması örgütsel sessizliğe ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet açısından birbirine benzerlik gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir. Benzer şekilde Kurtulmuş (2018), Ruçlar (2013), Nartgün ve Kartal (2013), Çakal (2016) ve Güngör (2019) de yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemişlerdir.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının lisansüstü mezunu öğretmenlere göre yüksek olmasından dolayı lisans mezunu öğretmenler lehine olduğu söylenebilir. Ayrıca belirlenen anlamlı farklılık öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının öğrenim durumu değişkeni açısından birbirine benzemediği şeklinde de değerlendirilebilir. Benzer şekilde Özkan (2016) ve Boz (2020) de yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiğini ve anlamlı farklılığın lisans mezunu öğretmenler lehine olduğunu belirlemişlerdir.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın olmaması öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının medeni durum değişkeni açısından birbirine benzerlik gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir. Benzer şekilde Karaoğlu (2019) ve Boz (2020) da yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin medeni duruma göre örgütsel sessizlik algılarının anlamlı farklılık göstermediğini belirlemişlerdir.

Araştırmada öğretmenlerin izolasyon alt boyutuna ilişkin olarak örgütsel sessizlik algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler ile 6-10 yıl/16-20 yıl/21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca izolasyon alt boyutunda belirlenen anlamlı

farklılık öğretmenlerin ifade edilen boyutta algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından birbirine benzemediği şeklinde de değerlendirilebilir. Benzer şekilde Çakal (2016) ve Kurtulmuş (2018) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin mesleki kıdeme göre örgütsel sessizlik algılarının izolasyon alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir.

Araştırmada öğretmenlerin okul ortamı, yönetici, sessizliğin kaynağı alt boyutlarına ilişkin olarak örgütsel sessizlik algılarının mesleki kıdem açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın olmaması öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının okul ortamı alt boyutunda mesleki kıdem değişkeni açısından birbirine benzerlik gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir. Benzer şekilde Yıldırım Sevindim (2020) de yaptığı çalışmada öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının ifade edilen boyutlarda mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir.

Araştırmada mesleki kıdeme göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın olmaması öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının mesleki kıdeme göre birbirine benzerlik gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir. Benzer şekilde Erenler (2010), Kahveci ve Demirtaş (2013), Altınışık (2017), Öncü (2017), Güler (2017) ve Pektaş (2019) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir.

Araştırmada öğretmenlerin okul ortamı, yönetici ve duygu alt boyutlarına ilişkin olarak örgütsel sessizlik algılarının branş değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın olmaması öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının okul ortamı ve duygu alt boyutlarında branş değişkeni açısından birbirine benzerlik gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir. Benzer şekilde Yıldırım Sevindim (2020) de yaptığı çalışmada öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin algılarının ifade edilen boyutlarda branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir. Ayrıca Oruç (2013) ve Ceviz (2017) de yaptıkları çalışmalarda branş değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir.

Araştırmada örgütsel sessizlik ile sürdürümcü, dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Erol (2012), Kılıç ve arkadaşları (2014), Öncü (2017) ile Pektaş (2019) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin örgütsel sessizliği farklı liderlik stilleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar araştırmadan elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur. Sunulan öneriler şu şekildedir:

- Araştırmada örgütsel sessizliğin alt boyutları ile dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın ifade edilen sonucu doğrultusunda okul müdürlerinin sergilemiş olduğu liderlik stillerinin hangisinin hangi düzeyde örgütsel sessizlik algısı ile ilişkisi olduğu belirlendiğinden, örgütsel sessizliğe etki eden liderlik stilleri konusunda çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizliklerinin orta düzeyde katılıyorum şeklinde olduğu belirlenmiştir. Eğitim politikacıların belli aralıklarla öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerini belirleyerek öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışlarına neden olan etkenleri araştırabilirler.

- Araştırma ortaokullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve liderlik stillerine ilişkin algıları ile sınırlıdır. İleride yapılacak araştırmalarda ilkokul ve liselerdeki öğretmenlerde araştırma süreçlerine dâhil edilerek eğitim kademelerine göre öğretmenlerin liderlik stili ve örgütsel sessizlik algıları karşılaştırılabilir.
- Araştırma kamu okullarında yapılmıştır. İleride yapılacak araştırmalarda özel okullarda çalışan öğretmenlerde araştırma süreçlerine dâhil edilerek, özel ve kamu okullarında çalışan öğretmenlerin liderlik stilleri ve örgütsel sessizlik algıları karşılaştırılabilir.
- Araştırma Gaziantep ili Şahinbey ilçesindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır. Farklı ilçelerde, farklı illerde ve farklı örneklem gruplarında araştırmalar yapılarak geniş kapsamlı sonuçlar elde edilebilir.
- Araştırmada liderlik stilleri ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki öğretmenlerin algılarına göre değerlendirilmiştir. İleride yapılacak olan araştırmalarda öğrenciler ile veliler de sürece dâhil edilerek öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri ve okul müdürlerinin sergilemiş olduğu liderlik stilleri kapsamlı bir şekilde değerlendirilmiş olacaktır.
- Araştırmada yöntem olarak korelasyonel araştırma modeli tercih edilmiştir. İleride yapılacak olan araştırmalarda kapsamlı ve derinlemesine verilere erişmek amacıyla nitel araştırma yaklaşımları da araştırma süreçlerine dâhil edilebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan (08.04.2021-8-29) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Akan, D., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2014). Okul müdürleri liderlik stili ölçeğinin geliştirilmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 13(51), 392-415.
- Akar, H. (2017). Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik, örgütsel adalet ve örgütsel destek algılarının iş yaşam kaliteleri üzerine etkisi. Doktora tezi, İnönü Üniversitesi.
- Akbaba Altun, S. (2003). İlköğretim okul müdürlerinin dönüşümcü liderliğe verdikleri önem ve uygulama düzeyleri. *İlköğretim-Online*, 2(1), 10-17.
- Akkaş, S. ve Akkaş, F. (2015). İzmir Buca ilçesindeki eski ve yeni okul müdürlerinin yönetici yeterliklerinin öğretmenlerin bakış açısından karşılaştırılması. 7.Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi, (20-22 Mayıs 2015) İzmir.
- Altın, F. (2019). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ve örgütsel yenileşme özelliklerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi.
- Altınışik, A. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sessizlik davranışları ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi.
- Altinkurt, Y. (2014). The relationship between school climate and teachers' organizational silence behaviors. *Anthropologist*, 18(2), 289-297.
- Amah, O. E., & Okafar, C. A. (2008). Relationships among silence climate, employee silence behavior and work attitudes: The role of self-esteem and locus of control. *Asian Journal of Scientific Research*, 1(1), 1-11.
- Aslan, S. (2019). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel adalet düzeyleri üzerindeki etkisinde örgütsel bağlılığın aracılık rolü. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi.
- Atik, S. (2016). Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği. Doktora tezi, İnönü Üniversitesi.
- Avcı, A. (2015). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 161-189.
- Aydoğan, İ. (2012). Okul binalarının özellikleri ve öğrenciler üzerine etkileri. *Milli Eğitim*, 193, 29-43.
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik "türleri" ve "güç kaynakları" na ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması: Eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 12(19), 73-84.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2009). Ruhsal liderlik üzerine teorik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 165-190.
- Bektaş, Ç. (2016). Liderlik yaklaşımları ve modern liderden beklentiler. *Selçuk Üniversitesi Akşehir Meslek Yüksekokulu Sosyal Bilimler*, 2(7), 43-53.
- Bilgi, R. (2020). Ortaokul yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgütsel iklim arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi.
- Boz, M. İ. (2020). Öğretmenlerin okullardaki farklılıkların yönetimine ilişkin algıları ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Pegem Akademi.

- Canbaz, F. (2019). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki (Bolu-merkez ortaöğretim örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-112.
- Ceviz, T. (2017). *Ortaokul öğretmenlerinin işle bütünleşme ile örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- Cömert, M. (2005). *İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin algı ve beklentileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi.
- Çakal, G. (2016). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okul yönetimine katılma ile örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki (Tekirdağ İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Çelik, S. ve Eryılmaz, F. (2006). Öğretmen algılarına göre endüstri meslek lisesi müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri (Ankara ili örneği). *Politeknik Dergisi*, 9(4), 211-224.
- Çevik, S. ve Kozak, A. M. (2010). Değişim yönetiminde dönüşümcü liderlik ve hizmetkâr liderlik. *11. Ulusal Turizm Kongresi*, 80.
- Çiçek, M. (2011). Liderlikte farklı bir yaklaşım: Otantik liderlik tarzı ve transformasyonel liderlik biçimi ile karşılaştırılması. *Bartın Üniversitesi İİBF Dergisi*, 2(3), 59-71.
- Daşcı, E. (2014). *İlköğretim kurumu yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma (mobbing) ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- Daşcı, E. ve Cemaloğlu, N. (2015). İlköğretim kurumu yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma (mobbing) arasındaki ilişki. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 129-166.
- Dönmez, E. (2016). *Örgütsel sosyalleşme ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi.
- Döş, F.C. (2014). *Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları üzerindeki etkisinin incelenmesi (Kilis ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Eraslan, L. (2003). *İlköğretim okul müdürlerinin liderlik özellikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi.
- Erden, T. (2019). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve örgütsel sosyalleşmenin örgütsel adanmışlığa yordaması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Erenler, E. (2010). *Çalışanlarda sessizlik davranışının bazı kişisel ve örgütsel özelliklerle ilişkisi: Turizm sektöründe bir alan araştırması*. Doktora tezi, Hacette Üniversitesi.
- Eriş, Y. ve Arun, K. (2020). Toksik liderliğin bir çıktısı olarak örgütsel bağlılık. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2764-2804.
- Erol, G. (2012). *Liderlik tarzları ve örgütsel sessizlik ilişkisi: Otel işletmelerinde bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi.
- Gaziantep Milli Eğitim Müdürlüğü. (2020). <https://gaziantep.meb.gov.tr/>, 01.11.2020.

- Güler, T. (2017). *Ortaokul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişki (Antalya İli Manavgat İlçe Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi.
- Gülmez, N. (2009). *Narsistik liderlik*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 531-548.
- Güngör, B. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile okul kültürü algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Helvacı, A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Kahveci, G. (2010). *İlköğretim okullarında örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi.
- Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2013). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 50-64.
- Kahya, S. (2020). *Eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi.
- Kalaycı, Ş. (2017). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Dinamik Akademi.
- Karaer, E. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- Karaoğlan, Ö. (2019). *Okulların bürokratik yapısı, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi.
- Kazancı, N. (2010). *İlköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Keser Özmantar, Z. (2018). *Örnekleme yöntemleri ve örneklem süreci*. (Eds. K. Beycioğlu, N.Özer, Y.Kondakçı), Eğitim Yönetiminde Araştırma içinde (88-110). Pegem Akademi.
- Kılıç, R., Keklik, B. ve Yıldız, H. (2014). Dönüştürücü, etkileşimci ve tam serbesti tanıyan liderlik tarzlarının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi*, 21(2), 249-268.
- Kılınçarslan, S. (2013). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İzmir İli Karabağlar İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi.
- Köse, A. (2015). Okul psikolojik danışmasında liderlik araştırmaları için yeni bir analitik çerçeve: Dağıtımcı liderlik. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(43), 137-146.
- Kurtulmuş, Ö.F. (2018). *Öğretmenlerin görüşlerine göre okullarda örgütsel sosyalleşme ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Memişoğlu, S. P. (2006). Lise müdürlerinin liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 179-189.
- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management review*, 25(4), 706-725.

- Nartgün, Ş. S. ve Kartal, V. (2013). Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik hakkındaki görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 47-67.
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 377-403.
- Oran, N. (2002). *İlköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin dönüşümsel önderlik özelliklerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri*. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi.
- Oruç, M. (2013). *Örgütsel bağlılık ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişki: Bir firmada araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi.
- Öncü, B. (2017). *Okul öncesi yöneticilerinin algılanan liderlik stillerine ile okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi.
- Önk, M. (2016). *İlköğretim kurumu yöneticilerin liderlik tarzları ile çatışmayı yönetme stratejileri arasındaki ilişki (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- Özkan, A. (2016). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yıldırma (mobbing) yaşama düzeylerinin affetmek ve örgütsel sessizlik açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- Özmantar, Z.K. ve Çetin, Y.E. (2017). Temel eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin liderlik becerilerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 37(14), 261-284.
- Öztürk, H. (2014). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mevlana Üniversitesi.
- Öztürk, N. (2005). İktisadi kalkınmada eğitimin rolü. *Sosyoekonomi*, 1, 27-44.
- Öztürk, U. C. ve Ezgi, C. (2016). Sessizlikteki mobbing: Mobbing ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişki. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18(30), 71-80.
- Pektaş, H. M. (2019). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik tarzı ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi.
- Razi, S. (2003). *İlköğretim yöneticilerinin çağdaş liderlik eğilimleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Ruçlar, K. (2013). *Örgüt kültürü ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişki-Sakarya ili Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Sever, N. (2020). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okulların örgütsel çekicilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi.
- Sonel, Z. (2019). *Eğitim yöneticilerinin liderlik stillerinin düşünme stilleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Şahin, S. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri (İzmir ili örneği). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 30(135), 39-49.
- Şirin, E. F. ve Yetim, A. A. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin yönetici algıları. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 69-84.
- Şişman, M. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademi.

- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6. edition). Pearson Education.
- Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. kuram ve uygulamada eğitim yönetimi. *Educational Administration: Theory and Practice*, 15(58), 274-298.
- Taş, A., Çelik, K. ve Tomul, E. (2007). Yenilenen ilköğretim programının uygulandığı ilköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik tarzları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 96-98.
- Taşkıran, E. (2011). *Liderlik ve örgütsel sessizlik arasındaki etkileşim-örgütsel adaletin rolü*. Beta.
- Titrek, A. (2019). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve sosyal girişimcilik becerilerine yönelik görüşleri (Kocaeli ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Töremen, F. ve Yasan, T. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri (Malatya ili örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 27-39.
- Turan Aydın, G. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre örgütsel sosyalleşme ile dönüşümcü liderlik arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi.
- Yanık, C. (2012). *Örgütsel sessizlik ile güven arasındaki ilişki ve eğitim örgütlerinde bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi.
- Yenel, K. (2016). *İlkokul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik biçimleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ile örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- Yıldırım Sevindim, K. (2020). *Lise müdürlerinin yönetim tarzlarının öğretmenlerin örgütsel sessizliklerini yordama düzeyi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evren Üniversitesi.
- Yiğitel, S. (2014). *Öğretmen ve akademisyenlerin algıladıkları liderlik tarzları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Doktora tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Zengin, M. (2019). *Ortaöğretimde okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile okul güvenliği ve örgütsel imaj arasındaki ilişki*. Doktora tezi, Atatürk.

İletişim/Correspondence

Betül GEZER
betul_gzr@hotmail.com
MEB, Gaziantep

Doç. Dr. Melike CÖMERT
melike.comert@inonu.edu.tr
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya

Ebeveyn Gözünden Bir Bakış: Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Hakkaniyet

Duran MAVİ, Milli Eğitim Bakanlığı, 0000-0001-7244-6448

Pınar AYYILDIZ, Ankara Medipol Üniversitesi, 0000-0002-2644-7981

Murat ÖZDEMİR, Hacettepe Üniversitesi, 0000-0002-1166-6831

Öz

Üstün yetenekli çocuklar ebeveynleri, toplumları ve ülkeleri için özel bireylerdir. Onlara sunulan ve aralarında eğitimin de bulunduğu tüm hizmetler çok önemlidir. Bu nedenle üstün yetenekli çocukların geleceği için ayrıntılı planlar hazırlanmakta, kayda değer harcamalar yapılmaktadır. Bilim ve sanat merkezleri (BİLSEM'ler) de bu amaçla kurulan tesislerden biri olarak üstün yetenekli çocukların eğitiminde kritik bir yere sahiptir. Buna karşın bu kurumlar çeşitli altyapısal, yönetsel ve politik sorunla mücadele etmektedir. Hakkaniyet de bu sorunlardan biridir. Mevcut araştırma üstün yetenekli çocukların BİLSEM'lerdeki eğitimleri sırasında karşılaştıkları hakkaniyet sorunlarını onların ebeveynlerinin bakış açılarından ele almaktadır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Bu kapsamda çocukları Kahramanmaraş'ın Elbistan ilçesindeki BİLSEM'de eğitimlerini sürdüren 15 ebeveynin görüşlerine başvurulmuştur. Analizler sırasında MAXQDA 2020 adlı nitel araştırma yazılımı kullanılmıştır. Bulgular tüm katılımcıların ilgili BİLSEM'den genel anlamda memnun olduklarını göstermektedir. Ancak üstün yetenekli çocukların pandemi, zaman, ulaşım zorlukları ve eğitim politikaları nedeniyle çeşitli öğrenme kayıpları yaşadığı görülmektedir. Anılan kayıplar da çeşitli hakkaniyet sorunlarına neden olmaktadır. Bir başka deyişle mevcut çalışmada ele alınan BİLSEM'in sunduğu eğitim hizmetleri hakkaniyet açısından birtakım problemler içermektedir. Katılımcılar bireyselleştirilmiş eğitim planlarının, koçluk uygulamalarının, aile eğitimlerinin ve yöneticinin uzmanlığının hakkaniyet sorunlarını gidereceğini düşünmektedir. Çalışmanın sonuçları, farklı açılardan çıkarımlarda bulunmayı mümkün kılmaktadır. Ayrıca çalışma politika yapıcılar, araştırmacılar ve uygulayıcılar için öneriler içermektedir.

Anahtar Kelimeler: Hakkaniyet, üstün yetenekli, BİLSEM, ebeveyn.



İnönü Üniversitesi Eğitim
Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 3, 2022
ss. 1555-1577
DOI:
10.17679/inuefd.1068432

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
04.02.2022

Kabul Tarihi
23.12.2022

Önerilen Atıf

Mavi, D., Ayyıldız, P., & Özdemir, M. (2022). Ebeveyn gözünden bir bakış: Üstün yetenekli çocukların eğitiminde hakkaniyet. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1555-1577. DOI: 10.17679/inuefd.1068432

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Giriş

Kapsayıcı ve nitelikli bir yaklaşım üstün yetenekli çocukların eğitiminde etkililiğin ön koşuludur. Zira üstün yetenekli çocuklar tıpkı diğer çocuklar gibi kapasiteleri oranında gelişme ve ilerleme hakkına sahiptir. Ancak bu haklar bazı problemler yüzünden sınırlanmaktadır (Gallagher, 2015; Pfeiffer, 2002; Warne et al., 2013). Üstün yetenekli çocukları etkileyen problemler, onların eğitimlerinde önemli bir yere sahip olan ebeveynleri tarafından da dile getirilmektedir (Feldhusen & Kroll, 1985; Manasawala & Desai, 2019). Hakkaniyet de bunlardan biridir (Ford et al., 1993). Hakkaniyete ilişkin sorunlarının giderilememesi üstün yetenekli çocukları derinden etkilemektedir (Cline & Schwartz, 1999; Kraeger, 2015). Bu anlamda üstün yetenekli çocukların ebeveynlerinin görüşlerinin incelendiği araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Eris et al., 2009; Freeman, 2002; Luo & Kiewra, 2020; Manasawala & Desai, 2019). Buna hakkaniyet ve son yıllarda üstün yetenekli çocukların eğitiminde önemli mesafeler kat eden Türkiye'nin konumu da eklendiğinde ilgili kesişimde yapılacak bir araştırmanın yerinde olacağı düşünülmektedir.

Amaç

Mevcut araştırmada üstün yetenekli çocukların eğitimindeki hakkaniyet problemlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırma ile üstün yetenekliler ve hakkaniyet literatürünün yerel, batılı olmayan bağlamının güçlendirilmesi de hedeflenmiştir. Çalışmanın arka planında çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bunlardan Global Education Monitoring Report [GEMR] (2020), üstün yetenekli çocukların erişim sorunlarına değinmektedir. *2023 Eğitim Vizyonu'*nda ise üstün yetenekli çocukların eğitime ilişkin müfredatın, modelin ve mevzuatın geliştirilmesinin gerekliliği dile getirilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Çalışmanın öğrencilere, ebeveynlere, araştırmacılara ve politika yapıcılara önemli katkılar sunacağına inanılmaktadır. Anılan amaçlar gözetilerek katılımcılara çocuklarına sunulan özel eğitim (i) hizmetleri hakkında ne düşündükleri, (ii) hizmetlerini hakkaniyet açısından nasıl değerlendirdikleri ve (iii) hizmetlerinden beklentilerinin ne olduğu sorulmuştur.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Bu seçimde ebeveynlerin görüşlerinin, deneyimlerinin çözümlenmesinin istenmesi belirleyici olmuştur. Katılımcıların seçilmesi için amaçlı örnekleme tekniklerinden homojen örnekleme kullanılmıştır. Bu bağlamda çocukları Kahramanmaraş'ın Elbistan ilçesindeki BİLSEM'de eğitimlerini sürdüren 15 ebeveynin görüşüne başvurulmuştur. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Görüşme formu hazırlanırken üstün yetenekli çocuklar, hakkaniyet ve ebeveyn arakesitinde hazırlanmış çalışmalar referans alınmıştır (Ford et al., 1993; Kraeger, 2015; Luo & Kiewra, 2020). Veri toplama işlemleri COVID-19 pandemisinin gerekleri göz önünde tutularak telefonla gerçekleştirilmiştir. Analizler sırasında MAXQDA 2020'den yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın ilk sorusuna verilen yanıtlar katılımcıların çocuklarına sunulan eğitimi *katkı sağlayıcı* olarak algıladıklarını göstermektedir. Bununla birlikte katılımcılar, COVID-19 pandemisinin etkilerinden şikayetçidir. Katılımcıların önemli bir kısmı ilgili BİLSEM'deki eğitim

hizmetlerinin beklentilerinin gerisinde kaldığını ifade etmektedir. Tüm katılımcıların tanılama çalışmalarındaki sadelikten memnun olduğu görülmektedir; ancak katılımcılar üstün yetenekli çocukların tanınmasında gösterilen hassasiyetin onların öğretmenlerinin seçiminde de gösterilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bazı katılımcılar kırsal ve kentsel bölgeler arasındaki sosyokültürel ve ekonomik farkları da bu görüşlerine eklemektedir.

Araştırmanın ikinci sorusuna verilen yanıtlar katılımcıların çocuklarına sunulan eğitimi bir *adalet* unsuru olarak algıladıklarını göstermektedir. Sınırlı sayıda katılımcı üstün yetenekli çocukların eğitiminde hakkaniyetin sağlanabileceğine inanmaktadır. Bu katılımcılar hakkaniyet açısından öğretmenleri bir denge unsuru olarak görmektedir. Ebeveynler COVID-19 pandemisini, müfredatı, ulaşımı ve farklı yaşlardaki öğrencilerin oluşturduğu grupları hakkaniyeti olumsuz biçimde etkileyen unsurlar olarak değerlendirmektedir.

Araştırmanın son sorusuyla üstün yetenekli çocuklara sunulan özel eğitim hizmetleri hakkındaki beklentiler ele alınmıştır. Bulgularda eğitim politikaları ve kurum yöneticileri rollerini ön plana çıkarmaktadır. Katılımcılar üstün yeteneklilerin eğitiminde altyapısal sorunların giderilmesinin hakkaniyet başta olmak üzere pek çok konuya katkı sunacağına inanmaktadır. Sonuçlar Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel gelişiminin ön plana alındığını göstermektedir. Bununla birlikte katılımcılar sportif etkinliklerin üstün yeteneklilerin gelişimini destekleyebileceğini ifade etmektedir. Bireyselleştirilmiş eğitim planları, akran çocukların aynı ders gruplarında olması, öğrenci araştırma bursu ve periyodik ebeveyn eğitimleri hakkaniyet kapsamında dile getirilen diğer önerilerdir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada katılımcılar sunulan eğitimi *memnun edici* olarak nitelemektedir. Aksini gösteren bulgularda (ERG [Eğitim Reformu Girişimi], 2020) karşılaşılsa da çeşitli çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Saritas et al. 2019; MEB, 2010; Vidergor & Gordon, 2015). Bununla birlikte sonuçlardan katılımcıların beklentilerinin karşılanamadığı da anlaşılmaktadır. Araştırma, COVID-19 pandemisi özelinde bazı sorunları belirginleştirmektedir. Öğrenme kayıpları (Engzell et al., 2021) ve teknolojik ürünlerin aşırı kullanımı (Goldschmidt, 2020) bu anlamda mevcut araştırmada da saptanan sorunlardır. Katılımcılar, üstün yeteneklilerin eğitimini hakkaniyet açısından sorunlu bulmaktadır. Birçok çalışma da bunu onaylamaktadır (Ford et al., 1993; Luo & Kiewra, 2020; Manasawala & Desai, 2019; Peters, 2021). Fakat Türkiye’de yürütülen araştırmalarda böyle bir sonuca rastlanmamaktadır. Bu bakımdan araştırmanın literatüre katkı sunması beklenmektedir. Araştırma Türkiye’deki kırsal ve kentsel bölgeler arasındaki farklılıklar ile buralardaki hakkaniyet problemleri hakkında ipuçları vermektedir. Zira hakkaniyet, anılan farklılıklarla ve çeşitli sorunlarla iç içe geçmiş durumdadır. Katılımcıların görüşlerinde *yönetmelik uzmanlık* vurgusu ön plana çıkmaktadır. Nitekim araştırmacılar üstün yeteneklilerin eğitiminde yöneticileri önemli bir unsur olarak değerlendirmektedir (Lenner McDonald, 2014; Lewis et al., 2007). Tüm bunlar yöneticilerin, eşitsizliğin çözümünde önemli rolleri olduğunu gösteren araştırmalarla mevcut çalışmayı bütünleştirmektedir (Galloway & Ishimaru, 2020; Ross & Berger, 2009; Ward et al., 2015). Çalışma COVID-19, hakkaniyet ve üstün yetenekli çocuklar konseptlerinin odağında yer almakta ve bu yönüyle benzerlerinden ayrılmaktadır.

A Glance Through The Parental Lens: Equity In The Education Of Gifted Children

Duran MAVI, Ministry of National Education, 0000-0001-7244-6448

Pinar AYYILDIZ, Ankara Medipol University, 0000-0002-2644-7981

Murat OZDEMIR, Hacettepe University 0000-0002-1166-6831

Abstract

Gifted children are unique in their parents, societies, and countries. All the services offered to them, including education, are critical. Therefore, specific plans are being prepared; considerable expenditures are made for their future. Science, and art centers (SACs), as one of the facilities established within this scope, have a unique place in the education of gifted children. These institutions are challenged by various infrastructural, managerial, and political difficulties. One of these is equity problems. In the current research, the equity problems experienced by gifted children during their education in SACs were discussed through the views of parents. Phenomenology, a qualitative research technique, was employed in the research. In this context, 15 parents whose gifted children were educated at a SAC in Elbistan district in Kahramanmaraş province in Türkiye were interviewed. During the analysis, qualitative research software called MAXQDA 2020 was used. According to the findings, all participants are generally satisfied with the approach of SACs. However, gifted children experience various learning losses due to the pandemic, time, transportation challenges, and educational policies. The losses mentioned above also cause some equity problems. In other words, the educational services provided by the SAC discussed in the present research pose various issues in terms of equity. Participants think these problems will be solved by referring to individual education programs, coaching, parental education, and managerial expertise. However, the study's results make it possible to make inferences from different perspectives. It also includes suggestions for policy-makers, researchers, and practitioners.

Keywords: Equity, gifted children, BILSEM, parents.



Inonu University Journal
of the Faculty of
Education
Vol 23, No 3, 2022
pp. 1555-1577
DOI:
10.17679/inuefd.1068432

Article Type
Research Article

Received
04.02.2022

Accepted
23.12.2022

Suggested Citation

Mavi, D., Ayyildiz, P., & Ozdemir, M. (2022). A glance through the parental lens: Equity in the education of gifted children. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(3), 1555-1577. DOI: 10.17679/inuefd.1068432

A Glance Through The Parental Lens: Equity In The Education Of Gifted Children

Providing quality education is of utmost importance for the effectiveness of education in a country. Individuals, without any exceptions, possess the right to further their talents and exhibit what their capacity enables them to do so. That said, various barriers limit these rights. For example, ethnicity (Warne et al., 2013), identification problems (Firat & Koksal, 2018; Warne et al., 2013), political debates (Brown & Wishney, 2017), and inequity (Ford et al., 2021; Gross, 1999) are the most common of these. These barriers apply to gifted children as well as children with typical development. Nevertheless, arguably issues emerging apropos of the services offered to gifted learners lead to severe problems like the loss of capacity (Huff et al., 2015; McBee et al., 2016). In this respect, the education of gifted children requires one to take a novel stance and, thus, approach.

Many scholars acknowledge giftedness as extraordinary (Ford et al., 1993; Peters, 2021). This perspective boosts the effort spent on the education of gifted children (Gallagher, 2015; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). As a spontaneous result of these conditions, the budgets allocated for the education of gifted children are growing (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018a, pp. 34-35), and even the selection of teachers entails particular practices (GEMR, 2020). Albeit, all these are not considered sufficient by authorities (ERG, 2020 TEDMEM, 2020, pp. 224) because some problems occur, as have also been expressed by parents, who have a significant say in their children's education (Feldhusen & Kroll, 1985; Manasawala & Desai, 2019), parents do have critical roles in improving the conditions their children are experiencing, and in better developing their talents (Kiewra, 2019; Witte et al., 2015). These roles become even more specific for gifted children (Chmielewski & Reardon, 2016; Eris et al., 2009). Parents perceive being gifted as getting a quality education, whence leading the desired life.

Studies show significant progress in the education of gifted children in recent years (Greene, 2006; TEDMEM, 2020). That being said, problems continue to exist in the education of gifted children. One of these is equity (Ford et al., 1993; Novak et al., 2020), and as various studies unearth (Peters, 2021; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2018), parents accept equity as an issue significantly affecting their children's education. This hints at the meaning of equity for the relevant parents.

Benadusi (2002) defines equity as providing equal opportunity between social classes. In terms of education, equity is an important indicator revealing the inequality of services offered (pp. 28-29; Sahlberg, 2018). Gross (1999) underpins equity in education as eliminating the negativities and paving the way for individual excellence. Researchers say positive discrimination opportunities should be created to eliminate inequalities (Hede, 1992). So much so that this situation finds its place even in legal documents and is considered a requirement of the principle of equity (Yildirim & Gocgun, 2016). Ensuring equity through positive discrimination practices provides equal opportunity and access to education. Moreover, the inability to solve equity problems deeply affects gifted children. Results obtained in studies on the gifted confirm this (Cline & Schwartz, 1999; Kraeger, 2015).

It is observed that the studies on gifted children mainly focus on demographic/ethnic troubles (Peter et al., 2019; Warne et al., 2013), sociocultural heritage (Chmielewski & Reardon, 2016), and attitude/behavioural problems (Eyre & Geake, 2002). Additionally, studies through which socioeconomic analyses are conducted (Hamilton et al., 2018; OECD, 2018b, p. 23; Plucker

& Peters, 2018) and through which discussions are made on identification (Firat & Koksall, 2018; McBee et al., 2016; Naglieri & Ford, 2003) are evident. Yet, research on equity (Freeman, 2002) and studies dealing with the views of parents with gifted children (Eris et al., 2016; Luo & Kiewra, 2020; Manasawala & Desai, 2019) are relatively limited. Therefore, we attempted to examine equity in the education of gifted children at a parental glance. Adding the context of Türkiye to this situation makes us think envisaging a study connecting equity, gifted children, and their parents would be meaningful and purposeful.

International and national policy documents/research exist in the study's background. GEMR (2020) points out gifted children's access to various opportunities. It also expresses significant disadvantages in respecting equity. For example, to illustrate the 2023 Education Vision document of MEB of Türkiye, it is understood that the curriculum, models, and legislation regarding the education of the gifted should be further developed (MEB, 2018). At global and national levels, these imply the current research carries the potential to make salient contributions to research, policy-making, and societal aspects of educational studies.

In the literature, researchers have yet to reach a consensus on the definition of gifted children (Frasier & Passow, 1994; Pfeiffer, 2002, p. 35). Thus, there are plentiful definitions. For example, Reis and McCoach (2002) describe gifted children as individuals who can solve complex problems owning unique humour skills. Gardner (1999) pinpoints their extraordinary development in one or more intelligence areas. At the intersection of the definitions, there is the assumption gifted children are different in intellectual capacity and academic achievement (Renzulli, 1978). Contrary to this diversity in illustrations, the needs of gifted children are enlisted merely under special education needs (Ford et al., 1993, p. 8), and issues of support, programs, teachers (Huff et al., 2015), tests (Hamilton et al., 2018). An eminent part of this context is related to the parents of the gifted (Feldhusen & Kroll, 1985; Snowden & Christian, 1999; Weber & Stanley, 2012).

Parents of gifted children have a vital position in enhancing the quality of education and eliminating problems (Colangelo & Dettman, 1983). Research revealed parents of gifted children are influential in learning opportunities (Olszewski-Kubilius & Lee, 2004), talent development (Witte et al., 2015), academic achievement, support, imagination, intellectuality (Guthrie, 2019), and equity (Grantham, 2012). Notwithstanding, current studies examining equity (Luo & Kiewra, 2020; Peters, 2021) unveil existing problems, and parents are the critical actors in the solution processes (Eris et al., 2009). Hence, suggestions and criticisms of parents regarding the education of their gifted children should be handled.

Equity provides all individuals with the necessary resources (Center for Public Education [CPE], 2016). For education, equity is giving every child a fair chance (United Nations Children's Fund [UNICEF], 2016, p. 9). Thus, it can be associated with and elucidated using equitable access to equal educational experiences. Ensuring equity in education strengthens justice in access, services, and outcomes (GEMR, 2020; Global Campaign for Education [GCE], 2012). Educational experiences with equity problems are criticized for reproducing the cycle of the poor getting poorer (Bourdieu & Passeron, 1964/2015; Ford et al., 1993, p. 8). When the equality-based nature of education (World Economic Forum [WEF], 2020, p. 20) is added, the subject is better understood, and equity gains a special meaning for the gifted and their parents. Despite all efforts, gifted children seem not to benefit from the education services they need (Kraeger, 2015). These cause

problems regarding inclusion and social justice. It is then inevitable to examine equity (UNESCO, 2018), another critical predictor in this sense, towards gifted children.

We intended to examine equity problems and expectations from the education of gifted children through the views of parents. Numerous studies (Ford et al., 1993; Freeman, 2002; GEMR, 2020) in which the problems experienced by gifted children are expressed attach particular importance to equity. A similar line of studies (Manasawala & Desai, 2019; Witte et al., 2015) also makes a significant reference to equity. These are compatible with the distinctive sociocultural characteristics of Turkiye, where the present research was conducted. Both international organizations (World Bank, 2019, p. 38) and researchers (Atac, 2017) state there are equity problems in Turkiye. Hundreds of thousands of millions of students are believed to carry giftedness (TEDMEM, 2020). The number of institutions called SAC that provide educational services to gifted children is increasing. There appears to be a limitation in examining the education offered to gifted children, as in many countries, anent equity according to parents. All these indicate the appropriateness of research addressing equity issues in teaching the gifted through parental perspectives.

This research was carried out on the equity problems of gifted children. The research was conducted based on parents' opinions, making it relatively more authentic. Recommendations made in national and international studies and policy documents have become significant references whilst hoping to shed light on the related practicum. Further, the non-Western context in Turkiye can help broaden the scope of the existing studies and enrich the literature. In this direction, the educational conditions of gifted children and the services they need are scrutinized through the following research questions:

1. What do parents think about the special education provided for their children?
2. How do parents interpret the given education in terms of equity?
3. What are parents' expectations hereof?

Method

Design

In this research, phenomenology, a qualitative research design, was adopted. Phenomenology is an approach through which perceptions about a subject are analyzed deeply, and similar/different views are clarified (Patton, 2015, p. 190). Merriam (2018) accentuates phenomenology as suitable for studying experiences (pp. 24-25) and deciphering imaginary structures (p. 26). In our research, phenomenology was utilized to inspect the parents' views and experiences and gain insights into their understanding.

Participants

Homogeneous sampling, one of the purposeful sampling techniques, was resorted to investigating similar or different views with common characteristics (Creswell, 2011, p. 208). For this purpose, the participants are 15 individuals selected from the parents of gifted children in Elbistan SAC in Kahramanmaras in Turkiye. The children of these selected parents are eligible to register with the relevant SAC, having completed the legal processes and selection procedures, including intelligence tests. The characteristics of the participants and those of their gifted children are below in Table 1.

Table 1*Participant's Information*

No.	Code	Gender	Age	Job	Education Status	Gender	Age	Years in SAC
01	ParentF01	Female	33	Housewife	High School	Girl	10	2
02	ParentM01	Male	40	Imam	Associated	Girl	10	2
03	ParentM02	Male	38	Teacher	Undergraduate	Girl	10	2
04	ParentF02	Female	36	Teacher	Undergraduate	Boy	11	3
05	ParentF03	Female	41	Teacher	Undergraduate	Boy	11	2
06	ParentM03	Male	38	Teacher	Undergraduate	Boy	11	3
07	ParentF04	Female	43	Worker	High School	Girl	12	2
08	ParentF05	Female	39	Teacher	Undergraduate	Boy	13	2
09	ParentM04	Male	41	Teacher	Undergraduate	Girl	11	2
10	ParentM05	Male	36	Driver	High School	Boy	12	2
11	ParentF06	Female	34	Housewife	High School	Girl	11	2
12	ParentM06	Male	38	Accountant	Undergraduate	Girl	12	2
13	ParentF07	Female	40	Teacher	Undergraduate	Boy	12	3
14	ParentM07	Male	41	Executive	Undergraduate	Boy	12	3
15	ParentM08	Male	40	Teacher	Undergraduate	Girl	13	2

As seen in Table 1, the participants have a balanced distribution regarding gender. The majority, whose average age is 39, are teachers, and all participants are married. One holds an associate degree. Merely the daughter of the parent with the code ParentF04 is studying both visual and mental abilities field. While the parent's daughter with the code *ParentM04* is looking into the field of music, all the other students continue their education in general mental ability.

Data Collection and Analysis

The researchers collected the data through a semi-structured interview form after checking similar studies (Eris et al., 2009; Ford et al., 1993; Kraeger, 2015; Luo & Kiewra, 2020). Interviews were held on the phone in April-May 2021 after obtaining participant consent. Afterwards, three research questions were prepared, and sub-questions for conceptualizing the phenomena and deciphering the perceptions were formed (Creswell, 2017, pp. 139-140). The subquestion within the scope of the first research question is related to the quality and diversity of the education offered and the changes observed in the students. The second research question is whether the special education service needed by the children can be provided, the need for equity, and the reflections of the pandemic on the relevant period. The sub-questions as part of the last question of the research include the participants' suggestions, expectations, and demands for regulation.

MAXQDA 2020 was used for analysis. For the examinations, code names such as *ParentF01* and *ParentM02* derived from the first letters of the words, viz. male/female, and the numbers 01-08. In this way, data loss was eliminated and ensuring the participants' giving away. During the analyses, (i)analyzing, (ii)visualization, and (iii)deduction phases of Miles and Huberman (1994) were followed. Concept and axial coding techniques were implemented in the analysis. Saldaña (2019) punctuates concept coding as suitable for research with more than one participant, including interview recordings/notes, where phenomenological studies are one of them. With concept coding, later axial coding can be exploited (p. 120) since it allows gathering data in line with the research strategy (Strauss & Corbin, 1998, p. 124). The codes divided into categories by concept coding were arranged as themes, and subthemes emerged with axial coding. In the visualization phase, a matrix and map of the codes were prepared. The matrix

shows which code is used, by whom, and how often (Kuckartz & Rädiker, 2019, p. 157). The map serves to discover the relationships in the data set (p. 232, 234) and to review the phenomena (VERBI, 2020, p. 406). Then deduction stage was initiated. The deduction is spread over the discussion and conclusion sections so that analyses based on the findings can occur and conclusions are attained.

Trustworthiness and Rigor

The research was based on the volunteerism of the participants. A preliminary interview was conducted with each participant, and the content of the research rights of participants was explained. Participants were informed about voice recording and note-taking processes. Interviews were completed within ten days on the phone because of the pandemic. Notes were taken during the interviews to prevent ambiguity and data loss. Based on these, what the participants implied was indicated during the transcription using the '<< >>' symbol. This way, the consistency between what is expressed and what is meant has been strengthened (Creswell, 2013). In addition, it was warranted the data obtained were reviewed by a researcher who had previously conducted qualitative studies (consistency between coders/cross-coding) to clarify the themes and subthemes on which no consensus exists (Guest et al., 2012).

Findings

First off, the matrix of codes was prepared. The opinions are gathered under six themes and 23 subthemes (Figure 1).



Figure 1: Matrix of Codes

As seen in Figure 1, the themes and subthemes were as follows: (i) perceptions (SAC, concept, contentment), (ii) efforts (policy, individual, managerial), (iii) benefits (skill, social, cognitive), (iv) problems (policy, individual, organizational, motivation, pandemic, transportation), (v) equity (positive, neutral, negative), and (vi) expectations (organizational, policy, individualized education plan [IEP], coaching, parental education, quality). Then, the map

of codes was prepared. Finally, the map of codes showing the relationships between the themes and subthemes obtained is presented in Figure 2.

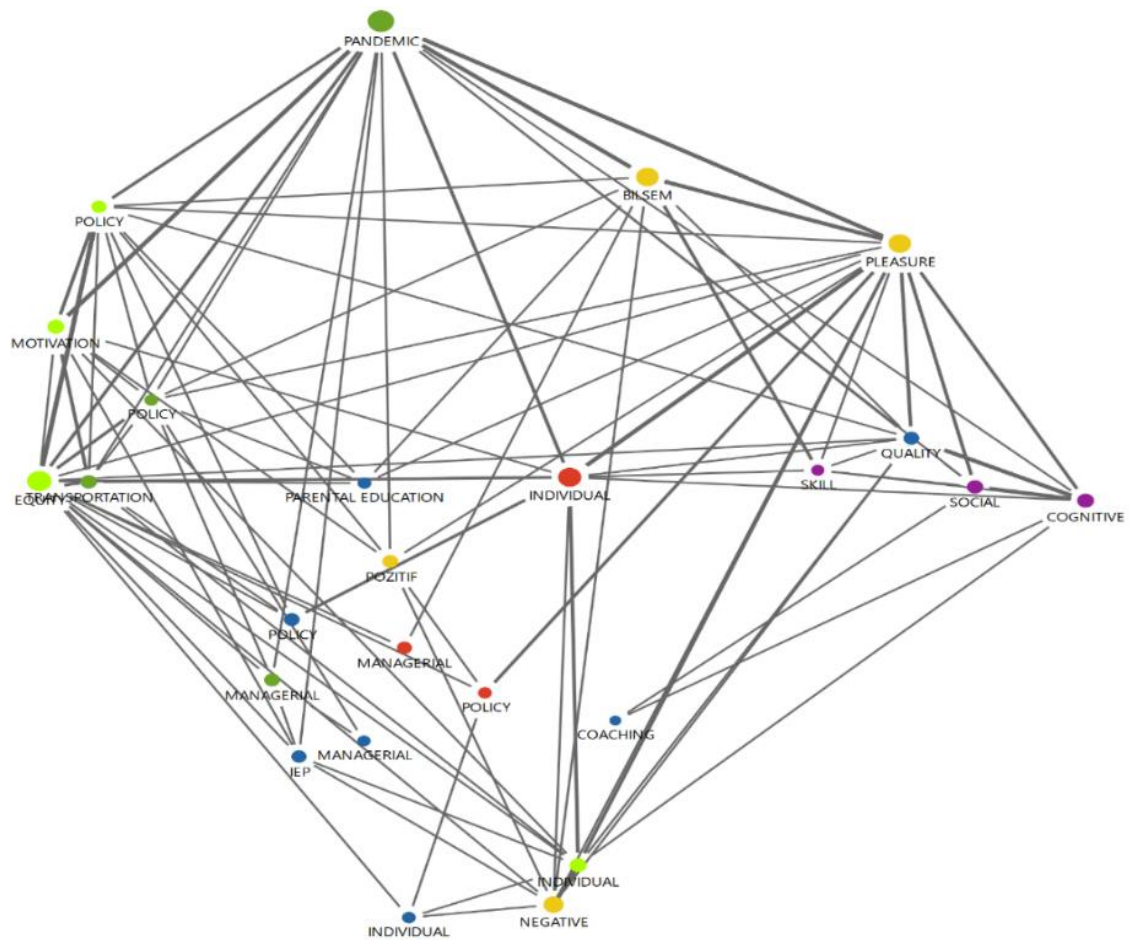


Figure 2: Matrix of Codes

When Figure 2 is examined, the relationships created by the codes belonging to the themes of *problems (pandemic)* and *expectations (IEP, organizational, policy)* are almost at the center. Moreover, subthemes of *quality* and *contentment* are intertwined. For example, *negative*, one of the subthemes of *equity*, has intense relationship patterns with all of these. The close situatedness of the subthemes related to *perceptions, efforts, equity, and expectations* is apparent. This suggests participants discussed these themes together at first. After these examinations, the research questions were answered.

Findings About Gifted Education

The themes, and subthemes created for the first question, i.e., *what do parents think about the special education provided for their children*, are presented in Table 2.

Table 2*Parent's Thoughts*

PERCEPTIONS					
SAC		Equity Concept		Contentment	
Positive	Negative	Positive	Negative	Positive	Negative
Identification and development.	Incomprehensible.	Learning loss remover.	Inability to explain the concept.	Satisfying.	Can't comment on it.
Sense of care.	Needs time.	Teachers.	Unrealizable.	Positive.	Low.
Authentic services.	Low/insufficient contribution.	Individualized education.	Insufficient information/unexplained.	Unexpectedly good.	Decreasing.
Contributor (helper).		Fair service, identification.	Fair, but not fully explained.		It should be increased.
EFFORTS					
Policy		Individual		Managerial	
Localization of special education service.		Parental effort.		Administrators' interest in identification.	
Being above the Turkish average.		Contributions of the SAC teacher.		Simple procedures.	
Selectivity of identification.		The sincerity of the consultation office.		Flexible education opportunities.	
Teacher selection.*				Positive impact on daily life.	
BENEFITS					
Skill		Social		Cognitive	
Identification and development.		Making relationships easier.		Performance increase.	
Giving vision.		Increasing child self-confidence.		Acquiring new cognitive experiences.	
Skill acquisition.		Making happy.		Positive impact on daily life.	
Does not have any significant effect.*		Incomprehensible.*		Giving practicality and flexibility.	
PROBLEMS					
Policy	Individual	Organization	Motivation	Pandemic	Transportation
Learning loss.	Consultation.	Not informing.	Distance learning.	Slowing progress.	Transportation service.
Identification anxiety.	Lack of information.	Contacting.	Limitation of activities.	Intensive use of technology.	Urban-rural difference.
Urban-rural difference.	Teacher indifference.	Workload and timing.	Governmental care sense.	Alteration in risk perception.	Lack of public support.
Number/limitation of training.	Following the school curriculum.	Lack of entrepreneurship.	The intensity of the parental life.	Learning quality and efficiency.	High physical pace.
Small steps.	Indifference.	Being a new SAC.	Pandemic.	Schools being closed.	Increasing expenses.
Contributing.	Workload.	Children groups.	Expenses.	Learning lost.	Accessing.

* Negative/criticizing

It is evident in Table 2 the opinions were gathered under the themes of *perceptions*, *efforts*, *benefits*, and *problems*. The *perceptions* theme consists of *SAC*, *equity concept*, and *contentment* subthemes. When the views on this theme are examined, the participants *ParentF04*, *ParentF05*, and *ParentM04* explain the *SAC* revealed the talent in their children. *ParentF01* emphasizes the public aspect of *SAC* with its emphasis on a 'sense of care'. *ParentF06* pronounces the pandemic has negatively affected the education of gifted children. In line with this, *ParentF07*, *ParentM04*, *ParentM06*, and *ParentM07* share their expectations are not met. One can infer the services offered by the *SAC* fall short of parents' expectations. In the *equity concept* subtheme, *ParentF04* underscores total equity in the identification. *ParentF04* perceives fairness as 'fixing-free' and reports identification is made without problems. Withal, this participant underlines they have fairness as much as it is offered to them and makes the following statement: 'We are not people who understand much about music. We like <<listen to>> music but are not professionals. This is all we have. The same participant utters that evaluating the *SAC* for equity is difficult and will only be possible with more experience and knowledge. *ParentF03* and *ParentM03* identify fairness with 'justice'. Both participants alluded

fairness can be achieved in the education of gifted children. These findings indicate the participants' interpretation and expression problems *vis-à-vis* equity. In the *contentment* subtheme, the participants' satisfaction can be described as 'decreasing'. *ParentF03* points up that their child's opportunities with the SAC apropos education are better than expected.

Effort theme consists of *policy*, *individual*, and *managerial* subthemes. In *policy*, *ParentM06* criticizes the SAC for not showing the same sensitivity it shows in the identification of gifted children in hiring teachers. Instead, they draw attention to the policy's existence in this view. For example, in the *individual* subtheme, *ParentF01*, *ParentF03*, *ParentF05*, *ParentM06*, and *ParentM08* use expressions describing their intensely physical and mental performance for the education of gifted children. *ParentF01*, *ParentF03*, *ParentF04*, *ParentM04*, and *ParentM05* welcome the contributions of the SAC, teachers, and consultation services.

On the other hand, *ParentM06* italicizes teachers are a balancing factor in education policies for gifted children. But *ParentF06* and *ParentM01* criticize teachers for, at times, being mediocre. These comments show the individual efforts of teachers are not homogeneous. In the *managerial* subtheme, all the participants sounded satisfied with the interest and simplicity in identification. For instance, *ParentF03* spotlights they did not encounter a complex procedure during identification. Finally, *ParentF04* summarizes the administration of the SAC with the concepts of 'flexible' and 'student-centred'.

The benefits theme comprises *skill*, *social*, and *cognitive* subthemes. In *skill*, *ParentF07* and *ParentM07* denounce the SAC did not provide a sufficient contribution to the development of gifted children, whereas *ParentM04* and *ParentF04* make the opposite statements. *ParentF04*, whose daughter is trained in both visual and mental abilities, highlights SAC's contributions: 'Talking about visual arts, we didn't think there was such a <<talent>> thing in <<my daughter>>. But we saw something happen when it was identified and continued <<SAC>>. We realized <<my daughter>> had something hidden inside her that the SAC had uncovered.' In the *social* subtheme, the positive opinions of the participants are at the forefront. All mention gains such as self-confidence, successful relations, and being happy. So much so that *ParentF02* affirms they try to reduce the pressure of success on their children with the help of the SAC. The *cognitive* subtheme includes the remarkable contributions of the SAC. *ParentM05* puts forward practicality and flexibility gain there. Furthermore, *ParentF02* accents the gains mentioned above developed with the SAC, but they report some negativities and losses due to the pandemic. When these are brought together, the SAC appears to make significant contributions.

The *problems* theme involves *policy*, *individual*, *organization*, *motivation*, *pandemic*, and *transportation* subthemes. The explanations of the participants about *policy* vary. To cite an example, *ParentF03* and *ParentM01* illuminate the education policies implemented during the pandemic could not prevent the learning losses. *ParentM07* clarifies corporate policies do not coincide with corporate promises saying: 'The existence of the institution has no meaning unless it is sustainable.'. *ParentF05* criticizes identification policies and says the one-to-one interview phase should be abolished. *ParentF05* and *ParentM04* claim this can lead gifted children to anxiety. *ParentM01* criticizes the axis of urban-rural difference expressed in different themes/subthemes. This signals there exist policy issues with SACs. In the *individual* subtheme, for *ParentF04* and *ParentF05*, the ineffectiveness of teachers is serious. *ParentF05* heightened

the lack of information and consultation. *ParentM07* self-criticizes themselves: 'I also think from my perspective to an extent. We're lazy. What can I say?'

Similar explanations are made by *ParentM06*. For example, *ParentF07*, who previously worked at the SAC where the research was conducted and knew the institution closely, confesses the curriculum applied in SACs. The excessive dependence on this curriculum makes them ordinary. In the subtheme *organization*, *ParentM02* expresses their dissatisfaction with organizational contacting and informing. Considering the workload and timing titles raised by *ParentF03*, *ParentF04*, and *ParentF05*, *ParentM01* mentions the pace of the SAC is highly challenging. *ParentF07* foregrounds student groups that do not consist of peers. By *ParentF07* and *ParentM01*, it is brought that the SAC is new; it needs time to develop. It is distinct that organizational problems are considered crucial.

In the *motivation* subtheme, participants agree their gifted children have motivation problems. *ParentF03*, *ParentM02*, and *ParentM06* verbalize that distance education is the most significant source of motivation problems during the pandemic. Indeed, this is in the frequency of the paths between the pandemic and the motivation (Figure 2). *ParentF07* explains activities at the SAC can occasionally be boring and argues the source of motivation problems is limited activities. *ParentM05* puts forth the harmful economic conditions their child feels, demoralizing them. Participants put forward that the pandemic negatively affects education pertinent to quality and efficiency. *ParentM07* insists this process harms the intensive use of technological products. They believe the source of this adverse effect is school closures. In the subtheme of *transportation*, the views of the parents whose children are from rural or far districts are remarkable. This points to transportation/access problems in the education of gifted children. *ParentM02* also verifies this. *ParentF04* says some parents are not interested in identification solely because of this. From here, perceived problems of access to the SAC cause learning losses.

Findings About Gifted Equity

The themes and subthemes created from the parents' answers to the research's second question, *how do parents interpret the given education in terms of equity*, are presented in Table 3.

Table 3

Equity Theme

EQUITY		
Positive	Neutral	Negative
Fair services.	Failure to understand corporate promises.	The existence of SAC does not ensure equity.
SAC presence enhances	Concept problem.	Incompatible age groups. Unpopular pieces of training. Negativity in classroom practices. Regional development differences. Transportation. Indifference causes inequalities. Limited governmental support. Ignoring individual differences. The quality of the training. Teacher quality.

In the *equity* theme in Table 3, opinions are divided into three subthemes: positive, neutral, and negative. SAC's presence is an element of justice in the *positive* of these subthemes.

For example, *ParentF01* utters that equal right to education, absent in schools, is present in the SAC. *ParentM01* reports they have not faced inequity issues, and having a SAC in their own city is invaluable. These denote that SACs respond to some needs in the education of gifted children. For example, *ParentF06* and *ParentM08* admit they do not know the details of the concept of equity.

For example, *ParentF01* judges the SAC for not providing support after identification. For this reason, they say they do not know what the SAC will offer to their gifted children. *ParentF02* makes the following statements on apathy's increasing inequality:

My child goes <<referring to the SAC>> there and spends too much time. But when compared to the <<services, and opportunities>> practices in different provinces, why is my child also... <<she has difficulty in making sentences here.>> Why do children in those provinces have other educational services we couldn't access?

ParentF07 highlights equity in their children's education cannot be achieved because of negativity in classroom practices and individual differences. For example, *ParentM06* says teacher quality is fundamental for equity: 'I think it is because of the teachers. Mostly...'. *ParentM07* uses expressions coherent with *ParentF02*'s and voices the SAC proceeds with 'small steps'.

Findings About Expectations

The themes, and subthemes created from the answers to the third question: *What are parents' expectations hereof*, are presented below in Table 4.

Table 4

Expectations Theme

EXPECTATIONS					
Organizational	Policy	IEP	Coaching	Parental Education	Quality
Consultation and information.	Adding sports training to the concept.	Factual data to parents.	Guidance and follow-up.	Family workshops/courses.	Minimizing the damage of the pandemic.
Effective organization.	Student research budget.	Avoiding the usual curriculum.	Development of support.	Raising family awareness.	Development of SAC corporate structure.
Prioritizing individuality.	Infrastructural improvements.	Bringing groups together peers.		Periodic SAC concept education.	Content enrichment studies.
Managerial expertise.	Simplification of legal obligations.	Student-based assessments.			Meeting of students with new workshops/teachers.
Timing.	Finalizing face-to-face identification.				Don't just direct it to technological studies.

As seen in Table 4, the theme of *expectations* above consists of six subthemes: *organizational*, *policy*, *IEP*, *coaching*, *parental education*, and *quality*. In the *organizational* subtheme, *ParentF05* asserts managerial roles. *ParentM06* underlines corporate principals can

take initiatives targeting timing problems. *ParentM07* notes managerial expertise can be essential:

Those who come here are not ordinary children. Teachers and principals should not be ordinary either. It must be different from me. They must be talented, knowledgeable, and confident and can transfer it to children. (...) Once <<if I were authorized >>, I would work with expert principals there. (...) There should be separate criteria in the selection of the principal.

ParentM07 emphasizes managerial and professional expertise. The intensity of the relationships between *equity* (*negative* subtheme) and *perceptions* (*organizational* subtheme) (Figure 2) represent the fundament of executive functioning. *ParentF04* divulges with self-criticism in the policy subtheme: 'She <<her daughter>> is talented, but we should not expect everything from the SAC.'. *ParentM05* proclaims there are internet problems in their province. To that end, solving infrastructural problems becomes strategic. The same parent thinks the development of gifted children can be reinforced by giving every student a research budget proposal. *ParentM07* believes the SAC only prioritizes cognitive processes: 'There is only technology-oriented education. Sports activities are missing.'. This participant thinks implementing sports activities will positively affect gifted students' social and cognitive development. In the subtheme of the *IEP*, *ParentF07* makes criticisms: '<<In the sense that practices are not regulated on an equitable basis>> I think no! There's a general curriculum, and it's as if that applies to everyone.'. She expresses the solution to this is individualized education and adds that bringing groups together with peers may be helpful, and in-class practices might be more effective. *ParentM04* recites, 'I need tangible data. So I would like to see it and recommends individualized training. *ParentM08*, who is also a special educator, makes similar statements to the views of *ParentF07*:

Yes, we have crowded groups; but within those groups, there are other students with different learning paces, progress, and levels of awareness of their talent, so that the education programs may vary. (...) That's why our teachers at the SAC need to approach the process individually.

In the subtheme of *coaching*, *ParentF02* promulgates student coaching is an effective solution: 'Coaching! Directly, and with stricter guidance of the teachers on a one-to-one basis with the child... I really would like every child to develop their talents.' *ParentM07* declaims that they provide this service to their children with their efforts, and coaching contributes to gifted children. The *parental education* subtheme was formed thanks to the frankness of the participants. Most parents report back that having a gifted child (as mentioned in the subtheme of *effort*) does not only bring a physical burden. To illustrate, *ParentF01* admits she considers herself inadequate as a mother. According to her, periodic family training by the SAC concept is precious. *ParentF06* and *ParentM04* highlight that they do not know exactly what to offer their child. *ParentM04* interlinear their ignorance on this causes other problems. Arguably, parents need family courses/workshops presented by the SAC. The close relationship between the *quality* and *contentment* subtheme (Figure 2) can also be witnessed in the expressions. Participants who emphasize quality add their satisfaction to this. Concerning the pandemic's negative effects, *ParentF01* expects the services in the SAC to be more comprehensive: 'My understanding is services to gifted children needs care. The SAC provides this. But it also needs improvement.'. *ParentF05*, toward the expectations of the development of SAC structure, content enrichment studies, and introducing students to novel workshops/teachers, stresses:

'Children can reach opportunities to develop talents. (...) There may be education in other fields as well. (...) SAC is different. I can't expect it to be like ordinary schools.' *ParentM07* points up their expectation of quality, emphasizing not merely concentrating on technological studies. This is also brought to the fore by *ParentF07*, *ParentM04*, and *ParentM06*.

Discussion, Conclusion and Recommendations

This research answers three questions. First, parents were asked how they evaluated the special education services offered to their children. The findings exhibit that the participants perceive the SAC, a positive discrimination, as a learning loss remover, talent developer, and satisfying organization. Although some studies (ERG, 2020) show the opposite, similar results have been obtained in others (Saritas et al., 2019; MEB, 2010; Vidergor & Gordon, 2015), making the current research compatible with the others. The participants found the identification processes fair and prosperous in the present investigation. This is inconsistent with the literature, though. In a fair number of studies (Hamilton et al., 2018; Warne et al., 2013), problems remain in the identification. The participants' expectations were unmet, and their satisfaction decreased, causing motivational issues. This contradicts the developing, satisfying form of special education offered to gifted children (GEMR, 2020; Sak et al., 2015; TEDMEM, 2020). Based on this, it would be fair to say the satisfaction problems in the field in Türkiye continue even though they seem to decrease. The results cast light on issues regarding the pandemic. The difficulties of learning loss (Engzell et al., 2021), alongside intensive use of technology (Goldschmidt, 2020), are expressed in other studies.

In the second question of the research, how parents evaluated the special education services offered within the equity frame were inquired. The results show SACs serve problematically. Similar results appear in the literature of Western countries (Ford et al., 1993; Luo & Kiewra, 2020; Manasawala & Desai, 2019; Peters, 2021) though not in studies in Türkiye. The research results' becoming parallel to those of international literature helps the study gain a global aspect preserving its originality. Participants describe the SAC's presence in the city they live in *as an unexpectedly high-quality service* in the framework of positive discrimination. This can be evaluated as a criticism of the education system on equity. This is also valid for developed countries (Brown & Wishney, 2017; Gross, 1999; OECD, 2018b) as much as for Türkiye (Atac, 2017; Yazan, 2014).

For this reason, placing the primary responsibility for equity on SACs or similar institutions may be wrong. Research shows access problems are one of the barriers to fairness. This brings to mind the equity-enrollment relationship. Quality enrollment includes access to educational services without issues. In this way, equity in education is also strengthened (Lamb et al., 2019). Gifted children from rural areas have problems accessing the SAC. These give important clues about the relationship between rural-urban differences and equity in Türkiye (ERG, 2020; MEB, 2010; Sak et al., 2015) and in international settings (Hutmacher, 2001; UNESCO, 2018). Yet another vital issue is the interwoven nature of equity with other issues. Parents see equity as the cause or result of many problems, bringing together the current research with others in which equity is an influencing and affected factor (Evans, 2001).

In the third question of the research, expectations from SACs were delved into, and no effective institutional structure in the relevant SAC and various managerial problems seem to be experienced. Managerial expertise comes to the fore in the expectations. In studies (Lenner

McDonald, 2014; Lewis et al., 2007), it has been determined institution managers/school principals are a crucial balancing factor in the education of gifted children. They have essential roles in solving equity problems (Galloway & Ishimaru, 2020; Ross & Berger, 2009). All this integrates the concept of expert principals in the literature (ERG, 2020; Sak et al., 2015) with the expectation of managerial expertise. It is suggested sports training be integrated into the education of gifted children. In several studies, gifted children are reported as more interested in sports activities than students with typical development (Wininger & Anne Rinn, 2011). A study (Memmert, 2007) also announced that sports activities positively affect gifted children's academic development. The results also cover concerns about following an overall/average curriculum. The compatibility of these concerns with the literature on IEP (Gallagher, 2008) is worth noting. According to studies (MEB, 2010; VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005), IEPs provide content enrichment and qualification to gifted students' education. This research shows parents of gifted children need briefings and courses. This is also reflected in the literature (Lewis et al., 2007; Saritas, 2019).

The research results have several implications. First, it is italicized that gifted children have equity problems in many studies, but no other study reports this, leaving equity behind other issues except the current research in Turkiye. Henceforth, this research has a special place in its non-Western context. It was observed the participants had difficulties mentioning fairness. Which may signify the concept is not adequately understood. Current research can help improve parents', among the stakeholders, perceptions of equity. In truth, this research is the melting point of the pandemic-related damages, equity, and gifted education, which help comprehend the loaded being of the phenomenon.

Although the present research provides discernments for researchers, practitioners, and parents, it also has some limitations: the research addressed parents' opinions in Turkiye. For this reason, as it is a qualitative study, it would not be suitable to generalize the findings. Instead, the research obtained the opinions of 15 parents, so it may be appropriate to conduct research including more SACs and parents. Likewise, a longitudinal study can provide a more comprehensive approach, particularly considering that participants bespoke their changing views on SACs and education services. Another limitation is the data were collected through telephone interviews, and the findings can be confirmed/rejected with a face-to-face study after the COVID-19 pandemic. Future research can quantitatively address student/teacher views or refer to mixed methods.

Acknowledgements

For his invaluable contributions to the legal structure of our study, we would like to thank Dr. Hakan Topaloglu.

Conflict of Interest Statement

The authors declared no potential conflicts of interest regarding this article's research, authorship and/or publication.

Information on Financial Support

The authors did not receive any financial support for this article's research, authorship, and/or publication.

Statement of Ethics

Ethical permission for this research was taken from the *Social and Human Sciences Research Ethics Committee of Ondokuz Mayıs University* (No.: 2021-968 on 26.11.2021).

References

- Atac, E. (2017). Turkiye’de eğitim esitsizliğini okumak: İstatistikler ve coğrafi dağılımlar. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 59-86.
- Benadusi, L. (2002). Equity, and education. In W. Hutmacher, D. Cochrane, & N. Bottani (Eds.), *In pursuit of equity in education* (pp. 25-64). Springer.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1964/2015). *Yeniden üretim: Eğitim sistemine ilişkin bir teörinin ilkeleri*. Heretik.
- Brown, E. F., & Wishney, L. R. (2017). Equity, and excellence: Political forces in the education of gifted students in US, and abroad. *Global Education Review*, 4(1), 22-33.
- Chmielewski, A. K., & Reardon, S. F. (2016). Patterns of cross-national variation in the association between income, and academic achievement. *AERA Open*, 2(3), 1-27.
- Cline, S., & Schwartz, D. (1999). *Diverse populations of gifted children*. MP Hall.
- Colangelo, N., & Dettmann, D. F. (1983). A review of research on parents, and families of gifted children. *Exceptional Children*, 50(1), 20-27.
- CPE. (2006, January). *Educational equity: What does it mean? How do we know when we reach it?* CPE.
- Creswell, J. W. (2013). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative, and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Creswell, J. W. (2017). *Arastırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Trans. Eds.; 3rd ed.). Egiten.
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy Sciences*, 118(17), 1-7.
- ERG. (2020, Mart). *Eğitimin icerigi: Eğitim izleme raporu 2020* (Report: 6). ERG.
- Eris, B., Seyfi, R., & Hanoz, S. (2009). Perceptions of parents with gifted children about gifted education in Turkey. *Gifted and Talented International*, 24(1), 55-65.
- Evans, P. (2001). Equity indicators based on the provision of supplemental resources for disabled, and disadvantaged students. In W. Hutmacher, D. Cochrane, & N. Bottani (Eds.), *In pursuit of equity in education* (pp. 253-266). Kluwer Academic.
- Eyre, D., & Geake, J. G. (2002). Trends in research into gifted, and talented education in England. *Gifted and Talented International*, 17(1), 13-21.
- Feldhusen, J. F., & Kroll, M. D. (1985). Parent perceptions of gifted children's educational needs. *Roeper Review*, 7(4), 249-252.
- Firat, E. A., & Koksall, M. S. (2018). Özel yetenekli öğrencilere yönelik fen bilimlerine özgü uzamsal akıl yürütme becerisi testinin geliştirilmesi. *Inonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 391-405.
- Ford D. Y., Russo C. J., & Russo, J. J. H. (1993) The quest for equity in gifted education. *Gifted Child Today Magazine*, 16(6), 8-11.
- Ford, D. Y., Davis, J. L., Whiting, G. W., & Moore, J. L. (2021). Going beyond lip service when it comes to equity: Characteristics of equity-minded, culturally responsive allies in gifted, and talented education. *Gifted Child Today*, 44(3), 174–178.
- Frasier, M. M., & Passow, A. H. (1994, December). *Towards a new paradigm for identifying talent potential* (No: 94112). National Research Center on the Gifted and Talented.

- Freeman, J. (2002, June). *Out-of-school educational provision for the gifted, and talented around the world*. Department of Education and Skills.
- Gallagher, J. J. (2008). Psychology, psychologists, and gifted students. In S. I. Pfeiffer (Eds.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 1–12). Springer.
- Gallagher, J. J. (2015). Political issues in gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(1), 77-89.
- Galloway, M. K., & Ishimaru, A. M. (2020). Leading equity teams: The role of formal leaders in building organizational capacity for equity. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 25(2), 107-125.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for 21st century*. Basic.
- GCE. (2012, November). *Equity and inclusion for all in education*. GCE.
- GEMR. (2020, June). *Inclusion and education: All means all*. GEMR.
- Goldschmidt, K. (2020). The COVID-19 pandemic: Technology use to support the wellbeing of children. *Journal of Pediatric Nursing*, 53, 88-90.
- Grantham, T. C. (2012). Eminence-focused gifted education: Concerns about forward movement void of an equity vision. *Gifted Child Quarterly*, 56(4), 215-220.
- Greene, M. J. (2006). Helping build lives: Career, and life development of gifted, and talented students. *Professional School Counseling*, 34-42.
- Gross, M. U. M. (1999). Inequity in equity: The paradox of gifted education in Australia. *Australian Journal of Education*, 43(1), 87-103.
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namley, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. Sage.
- Guthrie, K. H. (2019). Nothing is ever easy: Parent perceptions of intensity in their gifted adolescent children. *The Qualitative Report*, 24(8), 2080-2101.
- Hamilton, R., McCoach, D. B., Tutwiler, M. S., Siegle, D., Gubbins, E. J., Callahan, C. M., Brodersen, A. V., & Mun, R. U. (2018). Disentangling the roles of institutional, and individual poverty in the identification of giftededs. *Gifted Child Quarterly*, 62(1), 6-24.
- Hede, A. (1992). Equity reform in public administration: A longitudinal study of executive attitudes. *International Journal of Public Sector Management*, 5(1), 23-29.
- Huff, R. E., Houskamp, B. M., Watkins, A. V., Stanton, M., & Tavegia, B. (2005). The experiences of parents of gifted African American children: A phenomenological study. *Roeper Review*, 27(4), 215-221.
- Hutmacher, W. (2001). Introduction. In W. Hutmacher, D. Cochrane, & N. Bottani (Eds.), *In pursuit of equity in education* (pp. 1-22). Kluwer Academic.
- Kiewra K. A. (2019). *Nurturing children's talents: A guide for parents*. Praeger.
- Kraeger, K. A. (2015). *Perspectives on equity in gifted education* (Publication: 645) [Dissertation, Kennesaw State University]. Digital Commons KSU.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2019). *Analyzing qualitative data with MAXQDA*. Springer.
- Lenner McDonald, J. A. (2014). *Stakeholder or gatekeeper: the role of the principal in gifted education* (Publication: 1404739353). [Dissertation, GS University]. OhioLINK.
- Lewis, J. D., Cruzeiro, P. A., & Hall, C. A. (2007). Impact of two elementary school principals' leadership on gifted educational in their buildings. *Gifted Child Today*, 30(2), 56-62.

- Luo, L., & Kiewra, K. A. (2020). Parents' roles in talent development. *Gifted Education International*, 1-11.
- Manasawala, S. A., & Desai, D. N. (2019). Meeting the educational needs of a gifted child: A parent's narrative. *Gifted Education International*, 35(3), 189-200.
- McBee, M. T., Peters, S. J., & Miller, E. M. (2016). The impact of the nomination stage on gifted program identification: A comprehensive psychometric analysis. *Gifted Child Quarterly*, 60(4), 258-278.
- MEB. (2010, June). *Bilim ve sanat merkezleri sureci (ustun yetenekli bireylerin egitimi) ic denetim raporu* (Report: 2010/14). MEB.
- MEB. (2018, October). *2023 Egitim vizyonu*. MEB.
- Memmert, D. (2006). Developing creative thinking in a gifted sport enrichment program, and the crucial role of attention processes. *High Ability Studies*, 17(1), 101-115.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel arastirma: Desen ve uygulama icin bir rehber* (S. Turan, Trans. Eds.; 3rd ed.). Nobel.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Naglieri, J. A., & Ford, D. Y. (2003). Addressing underrepresentation of gifted minority children using the NNA Test. *Gifted Child Quarterly*, 47, 155- 160.
- Novak, A. M., Lewis, K. D., & Weber, C. L. (2020). Guiding principles in developing equity-driven professional learning for educators of gifted children. *Gifted Child Today*, 43(3), 169–183.
- OECD. (2018a). *Education at a glance: OECD indicators*. OECD.
- OECD. (2018b). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. OECD.
- Olszewski-Kubilius, P., & Lee, S. Y. (2004). Parent perceptions of the effects of the SEP on gifted students' talent development. *Roeper Review*, 26(3), 156-165.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Sage.
- Peters, S. J. (2021). The challenges of achieving equity within public school gifted, and talented programs. *Gifted Child Quarterly*, 1-13.
- Pfeiffer, S. I. (2002). Identifying gifted, and talented students: Recurring issues, and promising solutions. *Journal of Applied School Psychology*, 19(1), 31-50.
- Plucker, J. A., & Peters, S. J. (2018). Closing poverty-based excellence gaps: Conceptual, measurement, and educational issues. *Gifted Child Quarterly*, 62(1), 56-67.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2002). Underachievement in gifted, and talented students with special needs. *Exceptionality*, 10(2), 113-125.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness reexamining a definition. *PhiDelta Kappan*, 60, 180-184.
- Ross, J. A., & Berger, M. J. (2009). Equity, and leadership: Research-based strategies for school leaders. *School Leadership and Management*, 29(5), 463-476.
- Sahlberg, P. (2018). *FinnishED Leadership: Four big, inexpensive ideas to transform education*. Corwin.

- Sak, U., Ayas, M. B., Sezerel, B. B., Opengin, E., Ozdemir, N. N., & Gurbuz, S. D. (2015). Turkiye'de ustun yeteneklilerin egitiminin elestirel bir degerlendirilmesi. *Turk Ustun Zeka ve Egitim Dergisi*, 5(2), 110-132.
- Saldaña, J. (2019). *Nitel arastirmacilar icin kodlama el kitabi* (A. Tufekci Akcan, & S. N. Sad Trans. Eds.; 3rd ed.). Pegem.
- Saritas, E., Sahin, U., & Catalbas, G. (2019). Velilerin gozuyle BILSEM. *Egitimde Nitel Arastirmalar Dergisi*, 7(1), 114-133.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Snowden, P. L., & Christian, L. G. (1999). Parenting the young gifted child: Supportive behaviors. *Roeper Review*, 21(3), 215-221.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage.
- TEDMEM. (2020, Subat). 2019 *Egitim degerlendirme raporu* (Report: 6). Turk Egitim Dernegi.
- UNESCO. (2018, March). *Handbook on measuring equity in education*. UNESCO.
- UNICEF. (2016, June). *The state of the world's children 2016: A fair chance for every child*. UNICEF.
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges, and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory into Practice*, 44(3), 211-217.
- VERBI. (2020). *MAXQDA 2020 manuel* [Computer software]. VERBI GmbH.
- Vidergor, H. E., & Azar Gordon, L. (2015). The case of a self-contained elementary classroom for the gifted: Student, teacher, and parent perceptions of existing versus desired teaching-learning aspects. *Roeper Review*, 37(3), 150-164.
- Warne, R. T., Anderson, B., & Johnson, A. O. (2013). The impact of race, and ethnicity on the identification process for giftedness in Utah. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(4), 487-508.
- Weber, C. L., & Stanley, L. (2012). Educating parents of gifted children: Designing effective workshops for changing parent perceptions. *Gifted Child Today*, 35(2), 128-136.
- WEF. (2020, January). *The global social mobility report 2020: Equality, opportunity, and a new economic imperative*. WEF.
- Winger, S., & Rinn, A. (2011). An examination of sport participation among academically gifted students. *Journal of Contemporary Athletics*, 5(2), 77-87.
- Witte, A. L., Kiewra, K. A., Kasson, S. C., & Perry, K. R. (2015). Parenting talent: A qualitative investigation of roles parents play in talent development. *Roeper Review*, 37(2), 84-96.
- World Bank. (2019). *The changing nature of work 2019*. World Bank.
- Yazan, B. (2014). Come on girls, let's go to school: An effort towards gender educational equity in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 18(8), 836-856.
- Yildirim, T., & Gocgun, M. (2016). Idarenin duzenleyici islemlerinde esitlik ilkesi. *Istanbul Medipol Universitesi Hukuk Fakultesi Dergisi*, 3(2), 39-60.

İletişim/Correspondence

Dr. Duran MAVI

duvanmavi@hotmail.com

Asst. Prof. Pinar AYYILDIZ

pinarayyildiz@yahoo.com

Prof. Murat OZDEMIR

mrtozdem@gmail.com

Examining the Relationship Between University Students' Career Awareness and Skills in the 21st Century

Mustafa AYDOĞAN, Mersin University, ORCID ID: 0000-0003-3686-0718

Ramazan KARATEPE, Mersin University, ORCID ID: 0000-0002-9137-204X

Tuğba YANPAR YELKEN, Mersin University, ORCID ID: 0000-0002-0800-4802

Abstract

The purpose of this study is to examine the relationship between university students' career awareness and 21st century skills. The study was conducted using the descriptive relational survey model. 716 university students participated in this study, including 198 students with associate degrees and 518 students with undergraduate degrees. A total of 456 females and 260 males participated in the study. The study used the Career Awareness Scale developed by Öztürk and Şirin (2020) and the Multidimensional 21st Century Skills scale developed by Çevik and Şentürk (2019). Since the data had a normal distribution, parametric tests were used and Pearson correlation analysis was used in accordance with the purpose of the study. In addition, independent samples t-test and regression analysis were used in the study because gender, educational status, and predictive status were also examined. A significant difference was found in occupational awareness. While there was no significant difference in terms of gender in career awareness, a significant difference was found in favour of females in 21st century skills, a significant difference was found in favour of career awareness and 21st century skills under the educational level variable. Regression analysis revealed that career awareness predicted 21st century skills by 28%.

Keywords: University students, Career, Career Awareness, 21st Century Skills



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 3, 2022
pp. 1578-1597
DOI
10.17679/inuefd.1132893

Article Type
Research Article

Received
27.06.2022

Accepted
24.12.2022

Suggested Citation

Aydoğan M., Karatepe R. ve Yelken, Y. T. (2022). Examining the relationship between university students' career awareness and skills in the 21st century. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(3). 1578-1597. DOI: 10.17679/inuefd.1132893

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The term career is one of the terms we hear frequently today. Although it has been used frequently since the 1970s and is becoming increasingly important in business, the term can be traced back to the sixteenth century (Tutar et al., 2020). It can be traced back to the sixteenth century (Tutar et al., 2020). Hughes, an American sociologist, was the first to use the term career and introduce it into the literature. Hughes defined career in two ways: subjective and objective (Redman & Wilkinson 2008). The first scientific use of the concept of career in the literature was in the 1956 book *Psychology of Occupations* by Anna Roe. Later, the concept of career was discussed in the books *Career Psychology* by Super (1957), *Career Development, Selection and Adaptation* and *Individual Career Development Theory* by Tiedeman and O Hara (1963), and *Vocational Choice Theory* by Holland (Yavuz, 2006).

With the capabilities of the 21st century, it has become very important for individuals to know themselves, their abilities, and interests. In this context, career includes three main dimensions that constitute the basic skills of the 21st century. These three dimensions constitute the basic skills of the 21st century: i) information, media and technology literacy, ii) innovation and learning literacy, iii) career and life skills (Yalçın, 2017).

Purpose

The purpose of this study is to examine the relationship between university students' career awareness and 21st century skills. The study will examine the relationship between the 21st century and the 21st century. In addition, it will examine by gender, education, and predictive status. For this reason, the study will address the following questions:

- What is the level of career awareness among university students?
- What level of 21st century skills do university students have?
- Is there a relationship between university students' career awareness and 21st century skills?
- Is there a statistically significant difference in the career awareness of university students as a function of gender?
- Is there a statistically significant difference in career awareness of university students as a function of the educational status variable?
- Is there a statistically significant difference in 21st century skills of university students as a function of the gender variable?
- Is there a statistically significant difference between the 21st century skills of university students and the educational status variable?
- Does career awareness predict 21st century skills in a statistically significant way?

Method

Since this research study aims to explain the relationship between university students' career awareness and 21st century skills, it is a descriptive relational survey model. In studies of the descriptive relational elicitation model, an event or situation is described as it is, and the

relationships, effects, and magnitude of variables causing that situation or event are determined (Kaya, Balay & Göçen, 2012). The sample group of this study consists of 716 university students of different ages. 456 females and 260 males participated in the study. 63.7% of the participants in this study are females and 36.3% are males.

Findings

According to the research results:

- the general average of the abilities of university students of the 21st century can be classified as positive (high).
- The average of 21st century university students' abilities could be classified as positive (high).
- The findings showed that there was no statistically significant difference between males and females in terms of career awareness.
- It was found there was a statistically significant difference between career awareness and educational status. It was concluded that students with a university degree have higher career awareness than students with an associate degree.
- The study found out that there was a statistically significant difference between 21st century skills and gender. According to the study, 21st century skills are higher among women than men.
- It was found that there was a statistically significant relationship between 21st century skills and education level. Accordingly, 21st century skills were found to be higher in students with a high school diploma than in students with an associate degree.
- The findings showed that there was a statistically significant, positive, and moderate relationship between career awareness and 21st century skills. According to this result, it can be said that 21st century skills increase as career awareness increases.
- Another major finding of the study stated that job awareness statistically significantly increased 21st century skills. Therefore, it can be concluded that a one unit increase in job awareness increases 21st century skills.

Discussion & Conclusion

The study found that there is a statistically significant difference between 21st century skills and gender. It was found that 21st century skills are higher in women than in men. When we examine the literature on this topic, we see that Bozkurt and Çakar (2016) concluded in their study on secondary school students that female students use these skills more effectively than male students in the area of 21st century skills. Karakaş (2015) concluded in his study on 8th grade students in a secondary school that 21st century skills differ in favor of female students. In the studies conducted by Orhan-Göksun and Kurt (2017) and Önür and Kozikoğlu (2019), significant differences were found between the genders of students and their 21st century skills. However, in the study conducted by Gürültü, Aslan, and Alcı (2019) on secondary school teachers, no significant difference was found between gender and 21st century skills level.

The study found that there was no statistically significant difference between men and women in terms of career awareness. Öztürk (2020) found in his study that there is no difference between genders in career awareness. Yaşar (2019) found that the career awareness of university students differs according to gender. According to the results, it was found that the mean score of career awareness of male university students was higher than the mean score of

career awareness of female university students in both total score and all sub-dimensions. It is likely that this situation is due to the samples selected for the study, and it may be useful to work with other sample groups in this regard.

Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Farkındalıklarıyla 21. Yüzyıl Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Mustafa AYDOĞAN, Mersin Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-3686-0718

Ramazan KARATEPE, Mersin Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-9137-204X

Tuğba YANPAR YELKEN, Mersin Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-0800-4802

Öz

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin kariyer farkındalıklarıyla 21. Yüzyıl becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma, betimsel nitelikte ilişkisel tarama modeline uygun olup, buna uygun bir şekilde yapılmıştır. Bu çalışmaya 716 üniversite öğrencisi katılmış, bunların 198'ini ön lisans öğrencileri oluştururken, 518'ini lisans öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmaya 456 kadın, 260 erkek katılmıştır. Yapılan araştırmada, Öztürk ve Şirin (2020) tarafından geliştirilen "Kariyer Farkındalığı" ölçeğiyle; Çevik ve Şentürk'ün (2019) "Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri" ölçeği kullanılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testler kullanılmış ve çalışmanın amacına uygun olarak pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Ayrıca çalışmada cinsiyet, eğitim durumları ve yordama durumları da incelendiğinden bağımsız örneklem t testi ve regresyon analizi kullanılmıştır. Yapılan bu araştırma sonucunda kariyer farkındalığıyla 21. Yüzyıl becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kariyer farkındalığında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken; 21. Yüzyıl becerilerinde kadınlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eğitim durumu değişkeninde kariyer farkındalığı ve 21. Yüzyıl becerileri lisans lehinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yapılan regresyon analizi sonucunda da kariyer farkındalığının 21. Yüzyıl becerilerini yüzde 28 yordadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Üniversite Öğrencileri, Kariyer, Kariyer Farkındalığı, 21.Yüzyıl Becerileri



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 3, 2022
ss. 1578-1597
DOI
10.17679/inuefd.1132893

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
27.06.2022

Kabul Tarihi
24.12.2022

Önerilen Atıf

Aydoğan M., Karatepe R. ve Yelken, Y. T. (2022). Üniversite Öğrencilerinin kariyer farkındalıklarıyla 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1578-1597, DOI: 10.17679/inuefd.1132893

Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Farkındalıklarıyla 21. Yüzyıl Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Kariyer kavramı günümüzde sıkça duyduğumuz kavramların başında gelmektedir. İş yaşamında her ne kadar 1970'li yıllardan itibaren sıkça kullanılmaya ve önem kazanmaya başladıysa da bu kavramı 16.yüzyıla kadar geriye götürmek mümkündür (Tutar vd., 2020). Kariyer kavramını ilk defa kullanan ve literatüre kazandıran Amerikalı sosyolog Hughes olmuştur. Hughes, kariyeri sübjektif ve objektif iki şekilde tanımlamıştır (Redman ve Wilkinson 2008). Literatürde kariyer kavramının bilimsel anlamda ilk defa kullanımı ise 1956'da Anna Roe'nun yazmış olduğu "Meslekler Psikolojisi" adlı kitabıyla olmuştur. Daha sonra Super tarafından 1957 yılında "Kariyer Psikolojisi" Tiedeman ve O Hara'nın 1963 yılında yazdığı "Kariyer Gelişimi, Seçimi ve Uyarlanması ile Bireysel Kariyer Gelişim Teorisi" bununla birlikte Holland'ın yazmış olduğu "Meslek Tercih Teorisi" kitaplarıyla birlikte kariyer kavramı tartışılır hale gelmiştir (Yavuz, 2006).

Kariyer kavramı; insan ömrü boyunca yaşanan olaylar dizisinde, bireyin yaşam rollerinin ve mesleğinin birbirini etkilemesi ve izlemesi sonucunda ortaya çıkan, özellikle meslek ve işle ilgili rollerde gerileme, duraklama ve ilerlemeleri içeren hayat boyu devam eden bir süreç olarak tanımlanabilir (Yeşilyaprak vd., 2020). Bir tanıma göre, bir bireyin yaşamı boyunca (veya yaşamının belirli bir döneminde) izlediği yol veya ilerlemedir (Hughes, 1997). Bir başka tanıma bakıldığında "bireyin yaşamı boyunca benzersiz bir model oluşturarak hem kurum içinde hem de kurum dışında bireyin işle ilgili ve bununla ilgili diğer deneyimleridir." (Engel vd., 2017). Kariyer, bireylerin hayatları boyunca devam eden, çeşitli aşamaları içeren yaşam boyu bir süreçtir. Bu süreç sadece ilerlemeyi değil aynı zamanda gerileme ve duraklama dönemlerini içerebilir. Kariyer süreci bireye özgüdür, kısacası benzersizdir.

Kariyer, içerisinde kariyer gelişimi, kariyer planlaması, kariyer yönetimi, kariyer farkındalığı ve kariyer seçimi gibi birçok alt başlığı barındıran bir kavramdır (Brown ve Lent, 2013). Kariyer planlama; bireyin kendi içerisinde ve içinde bulunduğu iş çevresini değerlendirerek, iş yaşamına dair hedeflerini ortaya koyması ve bu hedeflere ulaşacak faaliyetleri planlamasıdır (Merdan,2011). "Kariyer planlama" ve "kariyer geliştirme" olmak üzere iki bileşenden oluşan kariyer yönetimi ise; örgütlerde çalışan bireylerin yetenek, ilgi ve değerlerini analiz etmesine yardımcı olması ve kariyer geliştirme faaliyetlerinin planlanması olarak tanımlanır (Walker ve Gutterdidge, 1990, s.244; akt: Aslan 2012). Kariyer farkındalığı kavramı, kariyer yollarını seçtikten sonraki yer alan süreçte kariyer özelliklerinin, gerekliliklerinin ve fırsatlarının farkında olarak çalışma hayatlarını doğru yönetmesi ve yönlendirmesidir (Yaşar,2019). Bir diğer kariyer farkındalığı tanımını incelendiğinde; bireyin kariyer hakkında sahip olduğu bilgi ve olgunluğu ifade eden bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Öztürk, 2020). Kariyer birçok alt başlığı içerisinde barındıran bir kavramdır ve bu kavramlar bir bütünlük arz etmektedir. Sağlıklı, çalışabilen ve üretebilen bireylerin kariyerle ilgili kavramların farkında olması birey açısından büyük önem taşımaktadır. Çünkü kariyer sadece meslekle ilgili değil aynı zamanda sosyal yaşantılardan insan ilişkilere kadar birçok alanı etkiler ve şekillendirir.

Kariyer farkındalığı, kariyer gelişimi açısından en önemli basamaklarından birini oluşturur. Bu kavram birçok alt başlığı bünyesinde bulundurulur. Mesleklerle ilgili temel bilgiler, beceriler, eğitimler, işlerin doğal ortamlarında içindeki gereklilikleri, mesleki tercihlerde beklentiler gibi bazı alt başlıklardan oluşmaktadır (Nasır ve Lin, 2013).

Bireylerin kariyer seçimlerini şekillendirmede yükseköğretim kurumları çok önemli bir rol oynar (Plazzo, Hollstein ve Diko, 2021). Yükseköğretim eğitiminde amaç, bireye alanıyla ilgili temel bilgiler verilerek iş yaşamına hazırlık amaçlanır. Bireylerin gerek lise gerekse üniversitede yaşamış oldukları deneyimler, kariyerlerini şekillendirme aşamasında önemli etkileri bulunmaktadır (Kleinberg, 1976; akt: Kozak ve Dalkıranoglu, 2013).

Bu sebeple, üniversiteler birçok öğrenci için aynı zamanda bir keşif dönemidir. Öğrenciler mezuniyetleri yaklaştıkça özgeçmişlerini geliştirmek, staj aramak ve onları iş sahibi yapacak diğer deneyimleri edinmek için saatlerini harcayabilirler. Bir kariyer seçmeye veya devam etmeye nasıl başlayacaklarından bile emin olmayan bu öğrenciler için durum oldukça endişeli veya umutsuz hale gelebilir (Martens ve Lee, 1998).

Günümüzde, iş dünyasında yaşanan hızlı değişimler, bireylerin yaşamları süresince yaptıkları kariyer geçişlerinin sayısı artmaktadır. Yapılan bu geçişler, kariyer kararlarının kalitesinin yanı sıra hem birey hem de toplum için büyük önem taşımaktadır. Fakat kariyer kararı verme süreci karmaşık bir süreci içermektedir. Bazı bireyler bu kararı kolay bir şekilde verebilmekteyken bazı bireyler kariyer kararı verme konusunda problemler yaşayarak profesyonel destek arayışı içerisine girmektedir (Dursun vd., 2012).

Bu sebeplerden dolayı üniversite öğrencilerinin kariyer planlamalarına yardımcı olmak ve kariyer farkındalıklarını arttırmak için (Kozak ve Dalkıranoglu, 2013);

- Kariyer Ofisi/ Merkezi Kurma
- Rehberlik ve danışmanlık hizmetleri sunma
- Müfredatlar da kariyerle ilgili derslere yer verme
- Seminerler gibi destek çalışmaları önermiştir.

Marcos (2003) kariyer farkındalığının artırılması konusunda yapılabilecekleri şu şekilde sıralamıştır;

- İlgi Envanterleri ve Yetenek Testleri
- Saha Gezileri
- Kariyer Günleri
- Kariyer Toplulukları

Ayrıca Feoller(1976) üniversitelerin kariyer eğitim rolünün aynı zamanda üniversite sonrası kariyer ve daha da önemlisi, kariyer seçimini değerlendirme sürecini sağlamak olduğunu belirtmiş bu konuda öğrencileri iş dünyası, gerekli iş becerileri ve kariyer fırsatları hakkında daha bilinçli hale getirmenin işgücü piyasasının uyumsuzluk ve bilgi sorunları üzerinde de kesin bir etkiye sahip olacağını vurgulamıştır.

21. Yüzyıl becerileriyle birlikte bireyin kendisini tanıması, yeteneklerinin ve ilgilerinin farkına varması büyük önem kazanmıştır. Bu konuda kariyer, 21. Yüzyıl temel becerilerini oluşturan üç ana boyut içerisinde yer alır. 21. Yüzyıl becerileri; i) bilgi, medya ve teknoloji becerilerini, ii) yenilik ve öğrenme becerilerini, iii)kariyer ve yaşam becerileri olmak üzere üç ana beceri alanından oluşur (Yalçın,2017).

21. yüzyıl becerilerine yönelik ortak bir tanımlama bulunmamakla birlikte birçok kişi, kurum ve kuruluş tanımlama çabası içerisinde girmiştir (Ekici vd., 2017). 21. yüzyıl becerileriyle ilgili literatürdeki tanımlar incelediğinde, Ananiadou ve Claro (2009) bu kavramı yeterlilikler ve yetkinliklerin, geçen yüzyılın endüstriyel bir üretim tarzına uygun olan modellerinden ziyade ortaya çıkan ekonomik ve sosyal kalkınma modellerinin ihtiyaçlarıyla daha fazla ilişkili olduklarını belirtmek için bu şekilde adlandırıldığını belirtmektedir. Bir tanımda, bireyin gerek akademik gerek sosyal gerekse mesleki hayatında üretken, başarılı, tasarlayan kısacası kendi kendine yetebilen, mutlu bir birey olarak yetişmesini sağlayan beceriler olarak tanımlanmıştır (Mete, 2021). Diğer bir tanımda insanların genel anlamda yansıtıcı, yaratıcı, eleştirel olmaları, günlük hayatta karşılaştıkları sorunları çözebilme, üretici olup bu ürettiklerini pazarlayabilme, girişimci olma ve bilgi teknolojilerini iyi kullanabilmesi gerekmektedir ve bu unsurlar 21. Yüzyıl becerileri olarak tanımlanmaktadır (Benek ve Akçay, 2022). Ayrıca bazı uluslararası kurumlar veya oluşturulan raporlarda 21. Yüzyıl becerilerine değinenlerin bir kısmı şu şekildedir (Yeniay Üsküplü, 2019);

- 21. Yüzyıl Becerileri İçin Ortaklık – P21
- Avrupa Birliği
- Küresel Eğitim için Asya Toplum Merkezi
- Dünya Bankası
- Dünya Ekonomik Forumu
- Eğitimde Teknoloji İçin Uluslararası Toplum – ISTE
- UNESCO
- OECD

Tablo 1.

Farklı Kurum ve Kuruluşlarca Belirlenen 21.yy Becerileri (Kotluk ve Kocakaya,2015)

P21	EnGauge	ATCS	ISTE/NETS	EU	OECD
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Keşfedici Düşünme	Düşünme Yolları	Yaratıcılık ve Yenilik	Öğrenmeyi Öğrenmek ve İletişim	Heterojen Gruplarla Etkileşim
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Etkili İletişim	Çalışma Yolları	İletişim ve İş birliği	Dijital Yetenekler	Araçların İnteraktif Kullanımı
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Dijital Çağ Okuryazarlığı	Çalışma Araçları	Teknoloji işlemleri ve Kavramlar	Kültürel Farkındalık ve İfade	Bağımsız ve Özerk Davranma
	Yüksek Üretkenlik	Dünyada Yaşam	Araştırma ve Bilgi Akışı	Sosyal ve Yurttaşlıkla İlgili Yetkinlik	
			Dijital Vatandaşlık	İnisiyatif ve Girişimcilik Hissi	

Bu kaynaklar özellikleri ve çalışmaları bakımından birtakım farklılıklar göstermektedir. Fakat tüm kaynaklar tanımladıkları becerileri “21. Yüzyıl Becerileri” olarak adlandırmaktadır. Bu becerilere bazı kaynaklar “gerekli beceriler (necessary skills)”, “istihdam edilebilirlik becerileri

(employability skills)", "temel yeterlikler (key competences)", "hayatta kalma becerileri (survival skills)", "derin öğrenme becerileri (deep learning skills)" gibi isimler vermişlerdir (European Parliament and the Council, 2006; Fullan, 2013; The Conference Board of Canada [CBoC], 2000; The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills [SCANS], 1991; Wagner, 2008; akt: Ekici vd.,2017).

Bu araştırmayla birlikte üniversite öğrencilerinin kariyer farkındalıkları ve 21. Yüzyıl becerileriyle ilgili literatürde var olan eksiklikleri doldurarak alana katkı sunması ve farklı bir bakış açısı sunması beklenmektedir. Literatür incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kariyer farkındalıklarıyla ilgili çalışmaların son derece az olduğu görülmektedir. Yükseköğretim kademesinde kariyer, gerek üniversite gerekse üniversite sonrası öğrenciler için büyük önem taşımaktadır. Bu konuda Yaşar ve Sunay(2019) spor eğitimi alan üniversite öğrencilerinin yaptığı çalışmada öğrencilerin yanı sıra yönetici ve akademisyenlerinde kariyer farkındalıklarını arttırması sonucuna varmıştır. Cevher (2015) yapmış olduğu araştırmada üniversitelerde öğrencilerin kariyer farkındalıklarını ve vizyonlarını arttırmak için gerek kamu gerekse vakıf üniversitelerinde kariyer merkezlerinin açılarak "akademisyen, öğrenci, iş dünyası ve üniversite yönetim" paydaşları ile desteklenerek aktif bir şekilde yönetilmesi sonucuna ulaşmıştır. Buff ve O'Connor(2012) tarafından yapılan çalışmada pazarlama bölümü ile üniversite kariyer merkezinin ortaklaşa yürüttüğü ve 57 öğrencinin katıldığı pazarlama kariyerinde hızlı ağ oluşturma etkinliği çalışmasında öğrencilerin yapılan etkinliğin etkili buldukları bunun yanı sıra kariyerle ilgili aldıkları bu bilgilerin ilgi çekici ve keyifli buldukları geri bildirimini almışlardır.

Bu çalışmada amaç, üniversite öğrencilerinin kariyer farkındalıklarıyla 21. Yüzyıl becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek ve yükseköğretimde kariyer ve kariyer farkındalığı konusunda alan yazınındaki boşluğu doldurmaktır. Bunun yanı sıra cinsiyet, eğitim ve yordama durumuna göre incelemektir. Bu sebeple çalışmada çözümlenmesi amaçlanan sorular;

- Üniversite öğrencilerinin kariyer farkındalıkları ne düzeydedir?
- Üniversite öğrencilerinin 21. Yüzyıl becerileri ne düzeydedir?
- Üniversite öğrencilerinin kariyer farkındalık düzeyleri ile 21. Yüzyıl becerileri arasında ilişki var mı?
- Üniversite öğrencilerin kariyer farkındalık düzeyinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- Üniversite öğrencilerin kariyer farkındalık düzeyinin eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- Üniversite öğrencilerin 21. Yüzyıl becerileri ile cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin 21. Yüzyıl becerileri ile eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- Kariyer farkındalığı 21. Yüzyıl becerilerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırma makalesi, üniversite öğrencilerinin kariyer farkındalığıyla 21. Yüzyıl becerileri arasındaki ilişkiyi açıklamaya yönelik olduğundan betimsel nitelikte ilişki tarama modelinde bir çalışmadır. Betimsel ilişki tarama modelindeki çalışmalarda bir olay ya da bir durum olduğu gibi betimlenerek bu duruma veya olaya sebep olan değişkenlerin ilişkilerini, etkilerini ve ne derecede etkili oldukları belirlenmektedir (Kaya, Balay ve Göçen,2012).

Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini Türkiye'nin güneyinde yer alan bir devlet üniversitesinde lisans ve ön lisans düzeyinde öğrenim gören 36868 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklem grubunu ise bu öğrencilerin arasından çalışmaya katılmaya gönüllü olan 716 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya 456 kadın 260 erkek katılmıştır. Bu araştırmaya katılanların %63,7'sini kadınlar, %36,3'ünü erkekler oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz yöntem ile belirlenmiştir. Basit seçkisiz yöntem; örnekleme birimlerinin oluşturulan evrenden seçkisiz olarak çekilmesidir. Basit seçkisiz örnekleme temsil edici bir örneklemin seçiminde en geçerli yöntemlerden biridir (Büyüköztürk vd.,2013). Bu çalışmada kariyer süreçlerine başlamamış öğrencilerden mümkün olduğunca fazla sayıda veriye ulaşmak amacıyla basit seçkisiz örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Yapılan araştırma çalışmasında veri toplama aracı olarak Öztürk ve Şirin (2020) tarafından geliştirilen "Kariyer Farkındalığı" ölçeğiyle; Çevik ve Şentürk'ün (2019) "Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri" ölçeği kullanılmıştır.

Kariyer Farkındalığı Ölçeği

Araştırmada kullanılan ölçek Öztürk ve Şirin (2020) tarafından geliştirilmiş olup, toplamda 31 maddeden oluşmakta ve 5'li likert ölçek tarzında hazırlanmıştır. Bu ölçeğin puanlanmasında "1: Hiç Katılmıyorum", "2: Az Katılıyorum", "3: Kısmen Katılıyorum", "4: Oldukça Katılıyorum", "5: Tamamen Katılıyorum" anlamlarına gelmektedir. Bu ölçeğe göre yüksek puan alan kariyer farkındalığının yüksek olduğuna, ölçekten düşük puan alan bireylerin kariyer farkındalıklarının daha düşük olduğunu yorumlanabilir. Ayrıca ölçeğin kişisel farkındalık, kendini tanıma ihtiyacı, genel kariyer farkındalığı, iş farkındalığı, yetkinlik farkındalığı, kariyer kararı olmak üzere altı alt boyutu bulunmaktadır.

Ölçeğin cronbach alfa güvenirlik derecesini incelendiğinde ise güvenirlik katsayısının ,912 değeri olduğu görülmektedir. Bu değere göre de ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğunu söylenebilir.

Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği

Araştırmada kullanılan ölçek Çevik ve Şentürk (2019) tarafından geliştirilmiş olup toplamda 41 maddeden oluşmakta ve 5'li likert ölçek tarzında hazırlanmıştır. Bu ölçeğin puanlanmasında "1: Kesinlikle Katılmıyorum", "2: Katılmıyorum", "3: Fikrim Yok", "4: Katılıyorum", "5: Tamamen Katılıyorum" anlamlarına gelmektedir. Bu ölçeğe göre yüksek puan alanların 21. yy becerilerinin yüksek olduğuna, ölçekten düşük puan alan bireylerin ise 21. yy becerilerinin daha düşük olduğunu yorumlanabilir. Ayrıca ölçeğin bilgi ve okuryazarlığı

teknolojileri, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, girişimcilik ve inovasyon, sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri, kariyer bilinci olmak üzere beş alt boyutu bulunmaktadır.

Ölçeğin cronbach alfa güvenirlik derecesini incelendiğinde ise güvenirlik katsayısının ,86 değeri olduğu görülmektedir. Bu değere göre de ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğunu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri toplama süreci tamamlandıktan sonra elde edilen veriler SPSS 25.0 paket programına aktarılmıştır. Analiz öncesi ters kodlanan maddeler düzenlenmiş, alt boyutların ve ölçeklerin ortalama puanları hesaplanmıştır. Ardından normallik analizi yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen normallik bulguları aşağıdaki tabloda sunulmuştur;

Tablo 2.

Normallik Analizi Sonuçları

Ölçek	Çarpıklık	Standart Hata	Z Çarpıklık	Basıklık	Standart Hata	Z Basıklık
Kariyer Farkındalığı Ölçeği	,014	,091	,15	-,417	,182	-2,27
21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği	-,147	,091	1,55	-,308	,182	-1,69

Bursal (2019) çarpıklık katsayısı analiziyle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine karar verebilmek için çarpıklık katsayısı (Ç.K.) değeriyle kendi standart hatasına (S.H.) bölünerek elde edilen değer " $\alpha=,05$ için (Ç.K/S.H.) $<1,96$ " ise dağılım normaldir. Yapılan normallik analizi sonucunda, ölçeklerin çarpıklık katsayılarının kendi standart hatalarına bölündüğünde elde edilen z istatistiği dağılımın normal olduğunu göstermektedir. Veriler normal dağılıma sahip olduğundan dolayı analizler de parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmada betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t testi, korelasyon analizi ve basit regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Üniversite öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği alt boyutları ve ölçeğin bütününe ait ortalamalara ait sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 3.

Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği Alt Boyutları ve Ölçeğin Bütününe Ait Ortalamalar

Alt Boyutlar	n	\bar{x}	ss	Değeri
BTOB	716	4,01	,57	Çok Olumlu (Yüksek)
EDPÇBB	716	3,57	1,05	Olumlu (Yüksek)
GİBB	716	3,56	,72	Olumlu (Yüksek)
SSLBB	716	3,70	,68	Olumlu (Yüksek)
KBB	716	4,24	,66	Çok Olumlu (Çok Yüksek)
21.Yüzyıl Becerileri	716	3,81	,74	Olumlu (Yüksek)

Tablo 3'e göre Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinin alt boyut ortalamaları; Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Boyutu- EDPÇBB($\bar{x}= 3,57$, $ss=1,05$), Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri Boyutu-SSLBB ($\bar{x}=3,70$, $ss=,68$), Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri Boyutu-GİBB

($x=3,34$, $ss=,63$) yüksek “olumlu” değer aralığındayken; Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Boyutu-BTOB ($x=4,01$, $ss=,57$) ve Kariyer Bilinci Boyutu-KBB ($x=4,24$, $ss=,66$) ise çok yüksek “olumlu” değer aralığında yer almaktadır.

Üniversite öğrencilerinin Kariyer Farkındalığı Ölçeği alt boyutları ve ölçeğin bütününe ait ortalamalara ait sonuçlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Kariyer Farkındalığı Ölçeği Alt Boyutları ve Ölçeğin Bütününe Ait Ortalamalar

Alt Boyutlar	n	\bar{x}	ss	Değeri
KFB	716	4,03	,70	Çok Olumlu (Yüksek)
KTİB	716	3,25	,99	Orta
GKF	716	3,84	,71	Olumlu (Yüksek)
İFB	716	3,99	,69	Olumlu (Yüksek)
YFB	716	3,31	,93	Orta
KKB	716	3,00	,99	Orta
Kariyer Farkındalık	716	3,57	,83	Olumlu(Yüksek)

Tablo 4’e göre Kariyer Farkındalığı Ölçeğinin alt boyutları; Kendini Tanıma İhtiyacı Boyutu($x=3,25$, $ss=,99$), Yetkinlik Farkındalığı Boyutu ($x=3,31$, $ss= ,93$), Kariyer Kararı Boyutu($x=3,00$, $ss=,99$) orta değer aralığında; Genel Kariyer Farkındalığı ($x=3,84$, $ss=,71$), İş Farkındalığı Boyutu ($x= 3,99$, $ss=,69$) yüksek “olumlu” değer aralığındayken; Kişisel Farkındalık Boyutu($x=4,03$, $ss=,70$) yüksek “çok olumlu” değer aralığında yer almaktadır.

Üniversite öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği ve Kariyer Farkındalığı Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre fark yaratıp yaratmadığını ölçmek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği ve Kariyer Farkındalığı Ölçeği Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{x}	Sd	t	Df	p
21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği	Erkek	260	3.77	.47	-2,03	714	.042
	Kadın	456	3.84	.46			
Kariyer Farkındalığı Ölçeği	Erkek	260	3.57	.50	.159	295	.874
	Kadın	456	3.57	.56			

$p<0,05$

Kariyer farkındalığı ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda grupların kariyer farkındalıkları arasındaki farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır($p>0,05$).

21. yüzyıl becerileri ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda grupların

21.yüzyıl becerileri arasındaki farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Bu sonuca göre, kadınların 21. Yüzyıl becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği ve Kariyer Farkındalığı Ölçeğinden aldıkları puanların eğitim durumu değişkenine göre fark yaratıp yaratmadığını ölçmek için t-testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği ve Kariyer Farkındalığı Ölçeği Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Ölçek	Eğitim Durumu	N	\bar{x}	Sd	t	Df	p
21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği	Ön Lisans	198	3.76	.51	-2,05	714	.040
	Lisans	518	3.84	.44			
Kariyer Farkındalığı Ölçeği	Ön Lisans	198	3.48	.53	-2.70	714	.000
	Lisans	518	3.60	.54			

$p<0.05$

21.yüzyıl becerileri ölçeği puanlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda grupların 21.yüzyıl becerileri arasındaki farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Bu sonuca göre lisans öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri ön lisans öğrencilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Kariyer farkındalığı ölçeği puanlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda grupların kariyer farkındalıkları arasındaki farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Bu sonuca göre lisans öğrencilerinin kariyer farkındalıklarının ön lisans öğrencilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği ile Kariyer Farkındalığı Ölçeği arasındaki ilişkiyi gösteren sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği ile Kariyer Farkındalığı Ölçeği Arasındaki İlişki

Değişkenler	1	2
21. Yüzyıl Becerileri	1	,536**
Kariyer Farkındalığı	,536**	1

** $p<,000$

Kariyer farkındalığı puanları ile 21. Yüzyıl puanları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçlarında değişkenler arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. ($r=,536$). Elde edilen bulguya göre kariyer farkındalığı arttıkça 21. Yüzyıl becerilerinin de arttığı sonucuna varılabilir.

Tablo 8.*21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği ile Kariyer Farkındalığı Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişki*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	$\frac{1}{1}$	\bar{x}	σ
(1) KF	1											4.03	.70
(2) KTi	.173 **	1										3.25	.99
(3) GKF	.442 **	.188 **	1									3.84	.71
(4) İF	.459 **	.191 **	.640 **	1								3.99	.69
(5) YF	.281 **	.136 **	.382 **	.465 **	1							3.31	.93
(6) KK	.212 **	.504 **	.192 **	.186 **	.165 **	1						3.00	.99
(7) BTO	.373 **	.191 **	.441 **	.474 **	.398 **	.133 **	1					4.01	.57
(8) ED-PÇ	.076 **	.247 **	.082 **	.054	-.195 **	.179 **	.504	1				3.57	1.05
(9) Gi	.351 **	.136 **	.263 **	.343 **	.398	.149 **	.524 **	-.188 **	1			3.56	.72
(10) SS-L	.267 **	.199 **	.294 **	.330 **	.184 **	.152 **	.410 **	.252 **	.340 **	1		3.70	.68
(11) KB	.393 **	.216 **	.382 **	.458 **	.202 **	.233 **	.505 **	.161 **	.425 **	.420 **	1	4.24	.66

(1) Kişisel Farkındalık, (2) Kendini Tanıma İhtiyacı (3) Genel Kariyer Farkındalığı (4) İş Farkındalığı (5) Yetkinlik Farkındalığı (6) Kariyer Kararı (7) Bilgi Teknoloji Okuryazarlığı (8) Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme (9) Girişimcilik- Inovasyon (10) Sosyal Sorumluluk- Liderlik (11) Kariyer Bilinci

Tablo 8'e göre kariyer farkındalığı ölçeği alt boyutlarıyla 21'inci yüzyıl becerileri ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde genel kariyer farkındalığıyla kişisel farkındalık arasında; iş farkındalığıyla kişisel farkındalık arasında; iş farkındalığıyla genel kariyer farkındalığı; yetkinlik farkındalığıyla iş farkındalığı; kariyer kararıyla kendini tanıma ihtiyacı; bilgi teknoloji okuryazarlığıyla genel kariyer farkındalığı, iş farkındalığı ve yetkinlik farkındalığı; eleştirel düşünme ve problem çözmeyle bilgi teknoloji okuryazarlığı; girişimcilik- inovasyonla bilgi teknoloji okuryazarlığı, iş farkındalığı ve kişisel farkındalık; sosyal sorumluluk-liderlik bilgi teknoloji okuryazarlığı, iş farkındalığı ve girişimcilik- inovasyon; kariyer bilinciyle bilgi teknoloji okuryazarlığı, kişisel farkındalık, genel kariyer farkındalık, iş farkındalığı, girişimcilik ve sosyal sorumluluk- liderlik arasında pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme ve problem çözme ile yetkinlik farkındalığı; girişimcilik- inovasyon eleştirel düşünme ve problem çözme alt boyutları arasında negatif ilişki tespit edilmiştir.

Kariyer Farkındalığına göre 21. Yüzyıl Becerilerini yordamak için yapılan basit doğrusal regresyon analizini gösteren sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.*Kariyer Farkındalığının 21. Yüzyıl Becerilerini Yordamasına İlişkin Yapılan Regresyon Analizi*

Değer	21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği			
	B	SH	R	T
Kariyer Farkındalığı Ölçeği İçin 21. Yüzyıl Becerileri	2,148	,397	,536	16,969
	R=536 F=287,937 p<,05	R ² =,287 (,000)		

Kariyer farkındalığına göre 21. Yüzyıl becerilerini yordamak için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Kariyer farkındalığı düzeyi, 21. Yüzyıl becerileri anlamlı bir yordayıcısıdır (F= 287.937, p<.001). Kariyer farkındalığı düzeyi, 21. Yüzyıl becerilerinin varyansın yüzde 28'sini yordamaktadır. Üniversite öğrencilerin kariyer farkındalığı puanı bir birim arttığında 21. Yüzyıl becerileri ,468 birim artacaktır. 21. Yüzyıl becerilerini yordayan denklem: 21. Yüzyıl Becerileri = 2,148 + ,468*Kariyer Farkındalığı biçimindedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada kariyer farkındalığıyla 21. Yüzyıl becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmakla birlikte cinsiyet ve eğitim durumları değişkenleri açısından da incelenmiştir. Nicel yöntemli bu araştırma Akdeniz Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde eğitim gören ön lisans ve lisans öğrenimi gören ve basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen 716 öğrenciyle yürütülmüştür. Elde edilen bulgular aşağıda tartışılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin 21. Yüzyıl becerilerinin genel olarak ortalaması olumlu (yüksek) düzeyde bulunmuştur. Eleştirel düşünme ve problem çözme, sosyal sorumluluk ve liderlik, girişimcilik ve inovasyon becerileri, yüksek "olumlu" değer aralığındayken; bilgi ve teknoloji okuryazarlığı ve kariyer bilinci ise çok yüksek "olumlu" değer aralığında yer almaktadır. Önceki çalışmalarda Engin ve Korucuk (2021) öğrencilerin genel olarak 21. yüzyıl beceri düzeyi ortalamasını yüksek değer olarak tespit edilmiştir. Elde ettikleri bulgulara göre öğrencilerin en yüksek düzeyde sahip oldukları 21. yüzyıl becerisi kariyer becerisiyken en düşük düzeyde sahip oldukları 21. yüzyıl becerisi girişimcilik ve inovasyon becerisidir. Gürültü, Aslan ve Alcı (2019), Karakaş (2015), Orhan-Göksün ve Kurt (2017), Gülen (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeyleri "yüksek" ve "çok yüksek" düzeyde olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgularla literatürdeki bulgular örtüşmektedir.

Araştırmanın başka bir bulgusunda, üniversite öğrencilerinin kariyer farkındalığı düzeylerinin genel olarak ortalaması olumlu (yüksek) düzeyde bulunmuştur. Kendini tanıma ihtiyacı, yetkinlik farkındalığı, kariyer kararı orta değer aralığında; genel kariyer farkındalığı, iş farkındalığı yüksek "olumlu" değer aralığındayken; kişisel farkındalık boyutu yüksek "çok olumlu" değer aralığında yer almaktadır. Bulgulara göre, üniversite öğrencilerine yönelik kendini tanıma, yetkinlik farkındalığı ve kariyer kararı verme konusunda çalışmalar yapılmalıdır.

Araştırmada, kariyer farkındalığıyla erkek ve kadınlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Öztürk (2020) yapmış olduğu araştırmada kariyer farkındalığının cinsiyet üzerinde bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Yaşar (2019) üniversite öğrencilerinin mesleki kariyer farkındalıkları seviyelerinin cinsiyetlerine göre değişkenlik gösterdiği saptanmıştır. Sonuçlara göre, erkek üniversite öğrencilerinin mesleki

kariyer farkındalığı puan ortalamaları hem toplam puan hem de bütün alt boyutlarda kadın 115 üniversite öğrencilerinin mesleki kariyer farkındalık algılarına göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu durumun araştırma için seçilen örneklem nedeniyle olduğu düşünülebilir ve bu konuda farklı örneklem gruplarıyla çalışılması faydalı olabilir.

Araştırmada, kariyer farkındalığıyla eğitim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu bulguya göre, lisans öğrencilerinin ön lisans öğrencilerine göre kariyer farkındalıklarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Eğitim düzeyi arttıkça kariyer farkındalığı düzeyinin de arttığı sonucuna varılabilir.

Araştırmada, 21. Yüzyıl becerileriyle cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulgusu elde edilmiştir. Buna göre, kadınların 21. Yüzyıl becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu konuda alan yazınına incelediğimizde Bozkurt ve Çakar (2016) ortaokul öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada 21. Yüzyıl becerilerinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre bu becerileri daha etkin bir şekilde kullandığı sonucuna varmıştır. Karakaş (2015), ortaokul 8. Sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada 21. Yüzyıl becerilerinin kız öğrenciler lehine farklılaştığını sonucuna varmıştır. Orhan-Göksün ve Kurt (2017), Önür ve Kozikoğlu tarafından (2019) yılında yapılan çalışmalarda da öğrencilerin cinsiyetleri ile 21. yüzyıl beceri düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılıklara rastlanmıştır. Ancak Gürültü, Aslan ve Alcı (2019) tarafından ortaöğretim öğretmenleri üzerinde yürütülen çalışmada ise cinsiyet ile 21. yüzyıl beceri düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farka rastlanamamıştır.

Araştırmada, 21. Yüzyıl becerileriyle eğitim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir olduğu bulgusu elde edilmiştir. Buna göre, lisans öğrencilerinin 21. Yüzyıl becerilerinin ön lisans öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre eğitim düzeyinde yaşanan artışın aynı zamanda 21. Yüzyıl becerilerini de arttığı sonucuna varılabilir.

Araştırmada, kariyer farkındalığıyla 21.yüzyıl becerileri arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı pozitif orta düzeyde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre, kariyer farkındalığı arttıkça 21. Yüzyıl becerilerinin de arttığı söylenebilir. Kariyer farkındalığıyla 21. Yüzyıl becerileri ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkileri incelediğinde kariyer farkındalığı ölçeği alt boyutlarıyla 21'inci yüzyıl becerileri ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde genel kariyer farkındalığıyla kişisel farkındalık arasında; iş farkındalığıyla kişisel farkındalık arasında; iş farkındalığıyla genel kariyer farkındalığı; yetkinlik farkındalığıyla iş farkındalığı; kariyer kararıyla kendini tanıma ihtiyacı; bilgi teknoloji okuryazarlığıyla genel kariyer farkındalığı, iş farkındalığı ve yetkinlik farkındalığı; eleştirel düşünme ve problem çözmeyle bilgi teknoloji okuryazarlığı; girişimcilik- inovasyonla bilgi teknoloji okuryazarlığı, iş farkındalığı ve kişisel farkındalık; sosyal sorumluluk-liderlik bilgi teknoloji okuryazarlığı, iş farkındalığı ve girişimcilik- inovasyon; kariyer bilinciyle bilgi teknoloji okuryazarlığı, kişisel farkındalık, genel kariyer farkındalık, iş farkındalığı, girişimcilik ve sosyal sorumluluk- liderlik arasında pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme ve problem çözme ile yetkinlik farkındalığı; girişimcilik- inovasyon eleştirel düşünme ve problem çözmede ise negatif ilişki tespit edilmiştir.

Araştırmanın son bir diğer temel bulgusuna göre, kariyer farkındalığının 21. Yüzyıl becerilerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığıdır. Buna göre kariyer farkındalığının bir birim artması 21. Yüzyıl becerilerini de arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Yapılan araştırmaya göre, kariyer farkındalığı ve 21. Yüzyıl becerilerinin arasında anlamlı bir ilişki saptandığından ve iki değişkenin birbirini anlamlı bir şekilde yordadığından 21. Yüzyıl

becerilerine kariyer farkındalığıyla ilgili bir alt başlık eklenerek hem 21. Yüzyıl becerileri konusunda hem de kariyer farkındalığıyla ilgili çalışmalar yapılarak desteklenebilir. Böylelikle bireylerin hem 21. Yüzyıl becerileri hem de kariyer farkındalıkları artarak 21. Yüzyıl becerilerine sahip bireyler hem de kariyer farkındalığı yüksek bireyler olmasına katkıda bulunulabilir.

Bu doğrultuda yapılacak öneriler aşağıda şu şekilde yapılabilir;

- Kariyer yaşam boyu süreci ele aldığından bireylerin okul öncesinden üniversiteye ve üniversite sonrası da desteklenmesi.
- Üniversite öğrencilerinin kariyer farkındalıklarını arttırmak için kariyer günleri, gezileri, topluluklar gibi birtakım faaliyetlerin düzenli ve profesyonel bir şekilde yapılması.
- Üniversite kariyer merkezlerinin işlevlerini arttırarak profesyonel bir şekilde çalışması.
- Üniversitelerin bulunduğu ilde birçok kurumun (belediye, sivil toplum kuruluşları, valilikler vb.) kurumun müşterek bir anlayış geliştirerek çalışması.
- 21. Yüzyıl becerilerinden kariyer ve yaşam becerileri boyutunun alt başlıklarına kariyer farkındalığının eklenmesi.
- 21. Yüzyıl becerileri eğitimlerinde kariyer farkındalığının öneminin vurgusunun arttırılması, aynı şekilde kariyer farkındalığı eğitimlerinde 21. Yüzyıl becerilerine önem verilmesi.
- Üniversite öğrencilerine kariyer kararı, kendini tanıma, yetkinlik farkındalığı konularında çalışmaların yapılması ve bunlara yönelik eğitimlerin verilmesi.
- Ön lisans öğrencilerine hem 21. Yüzyıl becerileri hem de kariyer farkındalığını arttırma konusunda çalışmaların yapılması.
- Kariyer farkındalığının alt boyutlarıyla ilgili çalışmalara ağırlık verilmesi.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik kurulundan (06/06/2022 tarih ve 241 karar numaralı) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Alkış, M. (2020). Üniversite öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (yüksek lisans tezi). YÖK tez merkezinden edinilmiştir (643004).
- Ananiadou, K. & M. Claro (2009), "21st century skills and competences for new millennium learners in oecd countries", *OECD Education Working Papers*, No. 41, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/218525261154>.
- Aslan, G. (2012). İnsan kaynakları yönetiminde işe alma ve eğitimin kariyer yönetimi ile ilişkisi, bir şirketin kariyer yönetimi üzerine inceleme (yüksek lisans tezi). YÖK tez merkezinden edinilmiştir (350272).
- Benek, I. & Akcay, B. (2022). The effects of socio-scientific stem activities on 21st century skills of middle school students. *Participatory Educational Research*, 9(2), 25–52
- Bozkurt, Ş. B. ve Çakır, H. (2016). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme beceri düzeylerinin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39 (39), 69-82. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/33882/375170>
- Brown, Steven D. Lent, & Robert W. (2013). "Career development and counseling". New Jersey, John Wiley & Sons Inc.
- Bursal (2019), SPSS ile Temel Veri Analizleri, *SPSS ile Normallik Varsayımı Analizi ve Uç Değer Tespiti* (s.49-63) Ankara: Anı.
- Buff, C. L., & O'Connor, S. (2012). Marketing career speed networking: a classroom event to foster career awareness. *Marketing Education Review*, 22(1), 77–82. doi:10.2753/mer1052-8008220113
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Cevher, E. (2015). Üniversitelerde kariyer planlama faaliyetleri ekseninde kariyer merkezlerine yönelik bir araştırma. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 164-177.
- Danilo Palazzo, Leah Hollstein & Stephen Kofi Diko (2021) Urban planning as a career preference for students: efforts to improve awareness about the profession, *Planning Practice & Research*, 36:2, 174-192, DOI: 10.1080/02697459.2020.1782056
- Ekici, G., Abide, Ö. F., Canbolat, Y. ve Öztürk, A. (2017). 21. Yüzyıl becerilerine ait veri kaynaklarının analizi. *Journal of Research in Education and Teaching. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1-12.
- Engel, Y., Van Burg, E., Kleijn, & E. Khapova, S.N. (2017), *Past Career in Future Thinking: How Career Management Practices Shape Entrepreneurial Decision Making*. *Strat. Entrepreneurship J*, 11: 122-144. <https://doi.org/10.1002/sej.1243>.
- Engin, A. O. ve Korucuk, M. (2021). Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41 (2), 1081-1119. DOI: 10.17152/gefad.875581.
- Fidan, K.O. (2018). Üniversite öğrencilerinin kariyer gelişim ihtiyaçları. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 32(2), 28–39.
- Foeller, W. H. (1976). Career education for college students. *Journal of Thought*, 11(1), 67–76. <http://www.jstor.org/stable/42588544>

- Gülen, Ş. B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerileri ve bilişim teknolojileri ile destekleme düzeylerinin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre incelenmesi (yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (333476).
- Gürültü, E., Aslan, M. ve Alcı, B. (2019). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Doi: 10.16986/HUJE.2019051590.
- Hughes, E.C. (1997). *Careers. qualitative sociology*, 20(3), 389-397. <https://doi.org/10.1023/A:1024731416961>
- Karakaş, M. M. (2015). Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik 21.yüzyıl beceri düzeylerinin ölçülmesi (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (391151).
- Kaya, A., Balay, R., ve Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1303-5134
- Kotluk, N. ve Kocakaya, S. (2015). 21.yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öykülemeler: Ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 354-363.
- Kozak, M. A., ve Dalkıranoglu, T. (2013). Mezun öğrencilerin kariyer algılamaları: Anadolu Üniversitesi örneği. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 13(1), 41-52.
- Marcos, K., and ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services, G. N. (2003). *Gearing-up for career awareness: profile of a middle school career program*. ERIC/CASS Digest.
- Martens, M. P., and Lee, F. K. (1998). Promoting life-career development in the student athlete: how can career centers help? *Journal of Career Development*, 25(2), 123-134. <https://doi.org/10.1177/089484539802500205>
- Merdan, E. (2011). Kişilikle kariyer seçimi arasındaki ilişkinin incelenmesi: özel sektörde bir uygulama (yüksek lisans tezi). YÖK tez merkezinden edinilmiştir (308655).
- Mete, G. (2021). Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri özyeterlik algısı. *Turkish Studies Educational Sciences*, 16(2), 1035-1047. <https://doi.org/10.47423/TurkishStudies.49775>
- Nasir, R. and Lin, L.S. (2013). The relationship between self-concept and career awareness amongst students. *Asian Social Science*. Vol. 9, No. 1.
- Orhan-Göksün, D., ve Kurt, A. A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yy. öğreten becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 107-130. doi: 10.15390/EB.2017.7089.
- Önür, Z. ve Kozikoğlu, İ. (2019). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 627-648. Doi: 10.24315/ tred.528501.
- Öztürk (2020). Üniversite kariyer gelişim programının öğrencilerin kariyer farkındalığı, karar verme yetkinliği ve stresi üzerindeki etkisi (doktora tezi). YÖK tez merkezinden edinilmiştir (636202).
- Redman, T. & Wilkinson, A., 2008; "Contemporary Human Resources Management", Financial Times/ Prentice Hall, NewYork, 576 p
- Tutar, H. (2020), Kariyer Kavramı, H. Tutar içinde, *Kariyer Planlaması ve Yönetimi* (s. 25-48) Ankara: Seçkin.

- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 51(1), 183–201. <https://doi.org/10.30964/auebfd.405860>
- Yaşar M.O. (2019). Spor eğitimi alan üniversite öğrencilerinin kariyer farkındalıklarını incelenmesi (doktora tezi). YÖK tez merkezinden edinilmiştir (553552).
- Yaşar, O. M. ve Sunay, H. (2019). Spor Bilimleri Öğrencilerine Yönelik Kariyer Farkındalığı Ölçeğinin (KFÖ) Geliştirilmesi. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (1) , 7-22 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/comusbd/issue/50645/632097>
- Yavuz, S. (2006). İşletmelerde kariyer yönetimi ve uygulamadan bir örnek (yüksek lisans tezi). YÖK tez merkezinden edinilmiştir (210014).
- Yeniay Üsküplü, Z. D. (2019). Eğitim sosyolojisi açısından 21. yüzyıl becerileri - Türkiye'de çocuk üniversiteleri modeli (doktora tezi) YÖK tez merkezinden edinilmiştir (545436).
- Yeşilyaprak, B. (2020), Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığına Giriş, B. Yeşilyaprak içinde, *Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı Kuramdan Uygulamaya*(s. 3-40) Ankara: Pegem.
- Yılmaz, İ. A., Dursun, B., Pektaş, K. ve Altay, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin kariyer seçimlerinin demografik özellikler açısından incelenmesi: Pınarhisar MYO örneği. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 2 (2),9-21.Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejovoc/issue/5393/73137>

İletişim/Correspondence

Mustafa AYDOĞAN, mustafaaydogan389@gmail.com

Dr. Öğretim Üyesi Ramazan KARATEPE, rkaratepe@gmail.com

Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN, tyanpar@gmail.com

Evaluation of Teachers' Opinions on the Building of Democratic Learning Environment

Nihat KAVAN, Ministry of Education, ORCID ID: 0000-0003-4872-1002

Faysal ÖZDAŞ, Mardin Artuklu University, ORCID ID: 0000-0002-2261-9504

Abstract

The purpose of this study is to evaluate teachers' views on the construction of a democratic learning environment. The research study was carried out with the phenomenological model of the qualitative research method. The study group was determined by the easily accessible case sampling method, which is one of the purposive sampling methods. 40 teachers, 11 females and 29 males, from different branches, who teach at primary, secondary and high school levels, participated in the study. The data of the research study were collected with a semi-structured interview form consisting of three questions. In the research, the teachers' perspectives and their opinions about the responsibilities of teachers, school management and students for the construction of a democratic learning environment were taken. The themes and codes were reached via content analysis of the obtained opinions. As a result of the research, it is expected that the school administration will consult the shared opinions of teachers, students and parents in making decisions about the school in the construction of a democratic learning environment; that teachers should provide a democratic learning environment for students in the classroom; it is effective for students to adopt the school and the classroom. It has been concluded that students, teachers, school management and parents should act with a common understanding for a democratic learning environment. When all stakeholders act with a common purpose and perception, a democratic learning environment is formed in integrity. At this point, it is necessary for everyone to fulfill their responsibilities during the education process.

Keywords: Democracy, democratic learning, teacher opinions



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 3, 2022
pp. 1598-1623
DOI
10.17679/inuefd.1139458

Article Type
Research Article

Received
01.07.2022

Accepted
24.12.2022

Suggested Citation

Kavan, N., & Özdaş, F. (2022). Evaluation of teacher's opinions on the building of democratic learning environment. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(3), 1598-1623. DOI: 10.17679/inuefd.1139458

This article is produced from the first author's non-thesis master's project accepted by Mardin Artuklu University, in June 2021.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The point that people have made the most effort and emphasized from the ancient times to the present is learning (Albayrak, Güngören, & Horzum, 2014). Learning is permanent behavioral change acquired through experiences (Schunk, 2004).

Preparing students to be active citizens and to contribute to a democratic society is based on teaching democratic principles about all educational levels and modeling standards of democratic implementations (Tenuto, 2014). Kıncal and Işık (2003) determined the values that should be found in a democratic learning environment as equality, respect for life, freedom, justice, honesty, seeking the best, cooperation, self-confidence, tolerance, sensitivity, accepting differences, security, and responsibility.

Learning and teaching processes are carried out in schools with the policies determined by the state. The implementers of this are directly the teachers. Teachers take care of the students in the classroom and manage the process.

Purpose

The purpose of this research is to evaluate the views of teachers on the construction of a democratic learning environment. For this purpose, the views were received from the teachers working in various branches in public schools affiliated to the Ministry of National Education (MEB). The research is important in terms of providing more qualified and functional learning environments, determining the needs of school-student-parent relations, and finding solutions to the problems related to learning environments by receiving the views of teachers about the democratic learning environment. In line with the purpose of the research, answers to the following sub-problems were sought:

1. What do you think about the responsibilities of the school administration on the construction of a democratic learning environment?
2. What do you think about the responsibilities of teachers on the construction of a democratic learning environment?
3. What do you think about the responsibilities of students on the construction of a democratic learning environment?

Method

This research study, which aims to evaluate the views of teachers on the construction of a democratic learning environment, was conducted with a case study, one of the qualitative research methods. A case study is a research method used in situations that a current phenomenon works within the real-life framework and the boundaries within it are not clearly defined; there are more than one evidence or data source, as well (Yin, 1984, p. 23). The most important feature of qualitative case studies is the detailed study of one or more case(s) (Yıldırım & Şimşek, 2018, p. 73).

In order to determine the views of teachers on the construction of a democratic learning environment, 40 teachers working in different branches consisted the study group of the research. In the research, a semi-structured interview form consisted of three questions was used as the data collection tool. The content analysis method was used to analyse the data

collected from the teachers through the interview form. Since no private data was requested from the participants, analyses were made after coding was done by given each teacher a number (P1, P2, P3, etc.) by the first letter of the "Participant".

Findings

When the opinions of the teachers about the responsibilities of the school administration on the construction of a democratic learning environment were examined, it was found that the school administration was expected to ask the common views of teachers, students and parents in making decisions about the school.

When the opinions about the responsibilities of teachers related the construction of a democratic learning environment were examined, it was concluded that teachers should provide a democratic learning environment for the students in the classroom.

When the opinions about the responsibilities of the students towards the construction of the democratic learning environment were examined, it was found that the embracement of the school and the classroom was effective here.

Discussion & Conclusion

When the opinions of the teachers about the responsibilities of the school administration on the construction of a democratic learning environment are examined, it has been concluded that the school administration is expected to ask the common views of teachers, students and parents making decisions about the school. When the opinions about the responsibilities of teachers towards the construction of a democratic learning environment are examined, it is concluded that they should provide a democratic learning environment for the students in the classroom. When the opinions about the responsibilities of the students related the constructions of the democratic learning environment are examined, it has been concluded that the embracement of the school and the classroom is effective here. When the research findings are examined as a whole, it is understood that all individuals such as students, teachers, school management and parents should act jointly about the construction of a democratic learning environment. When all stakeholders act with a common purpose and perception, a democratic learning environment emerges in unity. At this point, it is necessary for everyone to fulfil their responsibilities during the education process.

Demokratik Öğrenme Ortamının İnşasına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Nihat KAVAN, Millî Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0003-4872-1002

Faysal ÖZDAŞ, Mardin Artuklu Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-2261-9504

Öz

Bu araştırmanın amacı demokratik öğrenme ortamının inşasına yönelik olarak öğretmen görüşlerini değerlendirmektir. Araştırma, nitel araştırma yönteminin olgubilim deseni ile yürütülmüştür. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmaya ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde eğitim veren farklı branşlardan 11'i kadın, 29'u erkek olmak üzere 40 öğretmen katılımda bulunmuştur. Araştırmanın verileri üç sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin bakış açısı ile öğretmenlerin, okul yönetiminin ve öğrencilerin demokratik öğrenme ortamının inşasına yönelik olarak sorumlulukları hakkında görüşler alınmıştır. Elde edilen görüşler içerik analizi yapılarak bunlardan tema ve kodlar çıkartılmıştır. Araştırma sonucunda demokratik öğrenme ortamının inşasında okul yönetiminin okulla ilgili karar almada öğretmen, öğrenci ve velilerin ortak görüşlerine başvurmasının beklenildiği; öğretmenlerin, sınıfta öğrenciler için demokratik öğrenme ortamı sağlamaları gerektiği; öğrencilerin, okulu ve sınıfı benimsemelerinin etkili olduğu; demokratik öğrenme ortamı için öğrenci, öğretmen, okul yönetimi ve velilerin ortak bir anlayışla hareket etmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Tüm paydaşlar ortak bir amaç ve algı ile hareket ettiğinde bir bütünlük içinde demokratik öğrenme ortamı oluşmaktadır. Bu noktada eğitim süreci içerisinde her bireyin üstüne düşen sorumlulukları yerine getirmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Demokrasi, demokratik öğrenme, öğretmen görüşleri



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 3, 2022
ss. 1598-1623

DOI
10.17679/inuefd.1139458

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
01.07.2022

Kabul Tarihi
24.12.2022

Önerilen Atıf

Kavan, N. ve Özdaş, F. (2022). Demokratik öğrenme ortamının inşasına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1598-1623. DOI: 10.17679/inuefd.1139458

Bu makale birinci yazarın, Mardin Artuklu Üniversitesi tarafından Haziran 2021 tarihinde kabul edilen tezsiz yüksek lisans projesinden üretilmiştir.

Demokratik Öğrenme Ortamının İnşasına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Demokrasi, bireysel hak ve özgürlükleri koruyarak vatandaşlar arasında eşitliğin sağlanması ilkesini amaç edinen bir yönetim biçimi türüdür (Karslı, 2006). Akbari (2008) demokrasinin bir yaşam biçimi olarak kabul edildiğini ve dört bileşeni bulunduğunu ifade etmektedir. Bu bileşenler; yönetimde özgür ve adil bir şekilde söz sahibi olma, insan haklarına saygılı olma, vatandaşların politik yaşamda yer alması ve hukukun üstünlüğü şeklindedir. Demokrasinin özünde insanlar bulunmakta ve demokrasinin hayata geçmesi yine insanlar sayesinde sağlanmaktadır (Nasırcı, 2016). Demokrasinin sağlanabilmesi için toplumun çoğunluğunun bunu benimsemesi ve buna uygun davranması gerekmektedir (Öztaşkın & İçen, 2015). Demokrasi günlük hayattan siyasete, eğitime kadar hayatın her alanında insanı merkeze alan bir yapı şeklinde ortaya çıkmakta ve okullarda önem arz etmektedir (Özpolat, 2013).

Demokrasi bir arada yaşamaktır. Eğitim ise birlikte yaşamayı öğrenmek ve birlikte yaşama pratiği ile ilgili olduğu için demokrasinin temel bir bileşenidir (Starkey, 2005). Demokratik toplum ortamı oluşturmak isteyen milletlerin öncelikli olarak eğitim ve öğretim faaliyetlerinde demokratiklik ilkesini gerçekleştirmesi ve bu yönde etkinlikler yapması gerekmektedir (Bay, Kaya & Gündoğdu, 2010). Holmes (1991) demokratik öğrenme ortamını; başkasının hakkının korunduğu, saygının olduğu, grup ve iş birliğine dayalı bir birlikteliğin desteklendiği ortam olarak tanımlamıştır.

Demokratik öğrenme, politik olduğu kadar eğitimsel bir idealdir (Gutmann, 1987). Böyle bir öğrenme, eğitim yetkisinin ebeveynler, vatandaşlar ve eğitimciler arasında paylaşıldığı sosyal bir bağlamdır. Demokratik öğrenme, beceri ve erdemlerin geliştirilmesini öğretmeyi amaçlayan okul eğitiminin ilkeli bir savunmasını sunar (Gutmann, 1987). Demokratik öğrenme, yeterli bir vatandaşlık eğitiminin gerekli koşulu olarak iş birlikçi faaliyetleri savunmaktadır. Bununla birlikte demokratik vatandaşlık için etkili eğitim, geniş toplumlarda destekleyici kesimler tarafından büyük ölçüde benimsenir (Starkey, 2005). Bu öğrenme biçimi aynı zamanda sağlıklı zihinler oluşturarak bireylerin yaşamdan memnuniyet duymasına yardımcı olur. Ayrıca demokratik bir eğitim sistemi, bireylerin topluma entegrasyonunu teşvik eder (Alshurman, 2015). Demokratik öğrenme ile okulun topluluk duygusu arasında doğru orantılı bir ilişki bulunmaktadır. Ebeveynlerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirleriyle olan ilişki biçimlerinin okullarda topluluk duygusunun gelişmesinde önemli bir etken olduğu ifade edilmektedir. Ebeveynler, öğrenciler ve öğretmenler arasında saygılı ve destekleyici ilişkiler geliştiren stratejiler, öğrenciler arasında okula karşı genel olarak olumlu bir tutum oluşturmak için önem arz etmektedir (Vieno, Perkins, Smith & Santinello, 2005). Gelişmiş toplumlar, ülkelerinin refah seviyesinde ve vatandaşlarının daha iyi yaşam standartlarına ulaşmaları noktasında eğitim ve öğretim faaliyetlerine öncelik vermektedir. Eğitimli birey sayısının fazla olduğu ülkelerde kalkınma ve modernleşme daha hızlıdır. Nitekim bu bireyler içinde buldukları topluma daha fazla katkı sağlamaktadır. Eğitim faaliyetlerinin bireylere aktarımında ise okullar önemli bir konumda olmakta ve öğrenme-öğretme süreçleri bu kurumlarda yapılandırılmaktadır.

Okullarda demokrasi, öğretmenler kurulu veya okul toplantıları gibi resmî prosedürlerle sınırlı değildir. Demokrasi, okul topluluğu içinde bir yaşam ve ilişki biçimidir. Ayrıca demokrasinin günlük yaşamda, okuldaki ilişkilerde ve sınıflarda uygulanarak öğrenilebileceği temel bir fikirdir (Gutmann, 1987). Eğitimciler, iş birlikçi çalışmalarla ilgili demokratik uygulamaları ve teorileri kullanarak lise sonrası dâhil olmak üzere eğitimin tüm seviyelerinde demokratik ilkeleri işe

koşabilmektedir. Diğer bir taraftan, sağlam temellere dayanan uygulamalarla eğitim ve öğretim faaliyetlerini geliştirmek için liderlik vasıflarından yararlanabilirler (Tenuto, 2014).

Demokratik öğrenme ortamlarında en önemli öğelerden birisi de öğretmenlerdir. Öğrenme-öğretme süreçleri okullarda devletin belirlediği politikalarla yürütülmektedir. Bunun uygulayıcısı ise doğrudan öğretmenlerdir. Öğretmenler sınıf içerisinde öğrencilerle ilgilenmekte ve eğitim sürecini idare etmektedir. Öğretmenler, öğrencilere demokrasi algısını öğretmekte ve demokrasi bilincine sahip öğrenciler yetişmesini sağlamaktadır. Demokrasi eğitimi öğrencilere sadece formal programlarla değil, informal programlarla da sunulabilmektedir (Yüksel, 2004). Öğretmenin sınıf ortamındaki davranış ve tutumları öğrenciler tarafından örnek alınmaktadır. Öğrenciler, öğretmenlerinden edindiklerini hayata uyarlamakta ve bunu içselleştirmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin demokratik öğrenme ortamları sağlayarak öğrencilerine demokrasi bilinci kazandırması önem arz etmektedir.

Öğrencileri aktif vatandaşlar ve demokratik bir topluma katkıda bulunmaları için hazırlamak, tüm eğitim seviyelerinde demokratik ilkelerin öğretilmesine ve demokratik uygulama standartlarının modellenmesine dayanır (Tenuto, 2014). Kıncal ve Işık (2003) yaptıkları çalışmada demokratik öğrenme ortamında bulunması gereken değerleri eşitlik, yaşama saygı, özgürlük, adalet, dürüstlük, iyiyi arayış, iş birliği, öz güven, hoşgörü, duyarlılık, farklılıkları kabul etme, güvenlik ve sorumluluk olarak tespit etmişlerdir.

Demokratik öğrenmenin gerçekleşebilmesi için toplumun bilinçli olması ve tüm çocukların bu bilinçle eğitilmesi gerekir (Gutmann, 1987). Demokratik değerlerin öğrencilere aktarılabilmesi için demokratik öğrenme ortamlarının sağlanması gerekmektedir. Öğretmenler, bütün öğrencilerin katılabileceği eşitlikçi bir öğrenme ortamı sağlamak için uğraş vermektedir (Prasad & Kalinec-Craig, 2021). Subba'ya (2014) göre sınıf ortamlarında demokrasi değerlerinin ele alındığı yaklaşımların kullanılması, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılabilecekleri ortamların sağlanması ve öğrencilerin risk alabilecekleri öğrenci merkezli demokratik öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekmektedir.

“Siyasal ve toplumsal yaşamda demokrasi kültürünün gelişmesi ancak demokratik temele dayalı bir eğitim sistemi ve öğrencilere demokrasi kültürünü aşılama davranışlarının kazandırılması ile mümkün olabilmektedir. Toplumun demokrasi kültürüne dayalı olma özelliğini belirleyen en temel etkenlerden biri demokrasi bilincini edinmiş bireylerin toplumdaki oranıdır.” (Özdaş, Ekinci ve Bindak, 2014).

Millî Eğitim Temel Kanunu'nda (MEB, 1973) belirtildiği gibi Türk eğitim sisteminin temel amaçlarından biri de demokrasi eğitimini bireylere kazandırmaktır. Belirtilen kanunun 11. Maddesinde “Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır.” ifadesi yer almaktadır. Dolayısıyla demokratik bir toplum olmanın temel koşulu, demokratik bir eğitim ile mümkündür (Edwards, 2008).

Araştırmanın Önemi

“Demokratik eğitimin amacı, bireyin içinde bulunduğu durumu sorgulayan, sorunlara çözüm üreten, demokrasinin kuralları ile uygulamalarını derinlemesine bilen yurttaşların

yetiştirilmesini sağlamaktır.” (Yalçın-Durmuş, Demirtaş, 2009). Demokratik yaşantı, yaşanarak kazanılmaktadır. Bu kazanım ancak demokratik ortamlarda gelişir ve güçlenir. Demokratik yaşantının başladığı yer ailedir. Daha sonra sosyal çevre ve okullarda bu yaşantı gelişerek devam eder. Okul, demokrasinin yaşandığı, demokratik değerlerin uygulandığı ve geliştirildiği bir yerdir. Öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren kararlara katılmaları, iş birliği hâlinde çalışmaları, kendilerini rahat ifade edebilmeleri gibi becerileri elde edebilmeleri için okullar önemli işlevler görmektedir. Okulda demokratik bir öğrenme ortamının oluşturulması öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmelerine, kendilerine güvenmelerine ve toplumla barışık yaşamalarına imkân sağlayabilir. Demokratik eğitim ortamıyla öğrencilerde düşünme becerisi gelişebilir. Aynı zamanda öğrenciler düşüncelerini özgürce, saygı çerçevesinde ifade edebilme imkânını da elde edebilirler (Yeşil, 2003). Okullar, öğrencilere bu imkânı demokratik bir öğrenme ortamı içinde sunabilir.

Alanyazın incelendiğinde, demokratik eğitim ve demokratik öğrenme ortamının geliştirilmesi için araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Aktemur, 2019; Alshurman, 2015; Korkmaz, 2013; Beverly & Darling-Hammond, 2009; Duman, 2006; Genç, 2006; Yeşil, 2003). Demokratik öğrenme ortamının inşası için okul yönetiminin, öğretmen ve öğrencilerin görev ve sorumluluklarını tespit etmek önemlidir. Demokrasi, yaşanarak elde edildiği için zamanla değişen koşulları göz önünde bulundurmak ve bu koşullara göre öğrenme ortamlarını düzenlemek gerekmektedir. Bu araştırma, demokratik öğrenme ortamı için yukarıda belirtilen paydaşların görev ve sorumluluklarını tespit etmeye dönüktür. Bu amaçla, araştırmada öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda, araştırmadan elde edilecek sonuçların; okul yöneticilerine, öğretmenlere, öğrencilere, politika belirleyicilere ve eğitimin diğer paydaşlarına öneri sunması ve alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin demokratik öğrenme ortamının inşasına yönelik olarak görüşlerini değerlendirmektir. Bu amaçla MEB’e bağlı resmî okullarda, farklı branşlarda görev yapmakta olan öğretmenlerden görüş alınmıştır. Araştırma; öğretmenlerin demokratik öğrenme ortamına yönelik görüşleri alınarak daha nitelikli ve işlevsel öğrenme ortamlarının sağlanması, okul-öğrenci-veli ilişkilerine yönelik ihtiyaçların saptanması ve öğrenme ortamlarına yönelik sorunlara çözüm önerileri bulunması açısından önemlidir. Araştırmanın ana amacı doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Demokratik öğrenme ortamının inşasına yönelik olarak okul yönetiminin sorumlulukları hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Demokratik öğrenme ortamının inşasına yönelik olarak öğretmenlerin sorumlulukları hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
3. Demokratik öğrenme ortamının inşasına yönelik olarak öğrencilerin sorumlulukları hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yönteminin olgubilim deseni ile yürütülmüştür. Nitel araştırma yönteminde olay, olgu ve algılar içinde buldukları doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir bakış açısıyla ortaya konulmaya çalışılır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Olgubilim

çalışmalarında, birkaç kişinin bir olgu veya kavramla ilgili tecrübelerinin ortak anlamını tanımlama söz konusudur. Bu tür çalışmaların amacı, bir olguyla ilgili kişisel tecrübelerin ortaya çıkartılmasıdır (Creswell, 2007). Olgubilim deseninde farkında olunan ancak derinlemesine bilgi sahibi olunmayan olgular hakkında örnek, açıklama ve yaşantılar ortaya konulmaya çalışılmaktadır (Cropley, 2002). Bu çalışmada öğretmenlerin demokratik öğrenme ortamına ilişkin görüş ve deneyimleri ortaya çıkartılmak istendiği için olgubilim deseni seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın verilerini toplamak için Mardin ilinin Artuklu ilçesinde, farklı branşlarda görev yapmakta olan 40 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusundaki yargısını kullanarak araştırmanın amacına en uygun olan kişileri örnekleme alır. Böylece üzerinde çalışılan soruna en uygun kesim çalışmaya dâhil edilir (Balci, 2018). Bu örnekleme yöntemi ile araştırmacıların seçilen katılımcılara daha kolay ulaşabilmeleri, onlarla bir araya gelmeleri, araştırmaya pratiklik kazandırması nedenlerinden dolayı seçilmiştir.

Creswell'a (2007) göre nitel çalışmalarda bazı durumlarda sadece bir birey veya araştırma mekânı yeterliyken bu sayı 1 veya 2'den, 30 veya 40'a kadar çeşitlilik gösterebilmektedir. Araştırma kapsamında farklı branş öğretmenlerinden veri toplandığı için 40 öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Araştırmaya farklı branşlardan 11'i kadın (%27,5), 29'u erkek (%72,5) olmak üzere 40 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 19'u ilköğretim (%47,5), 10'u ortaokul (%25), 11'i lise (%27,5) düzeyinde eğitim vermektedir. Araştırmaya; 3 bilişim teknolojileri öğretmeni (%7,5), 3 biyoloji öğretmeni (%7,5), 1 coğrafya öğretmeni (%2,5), 1 fizik öğretmeni (%2,5), 3 görsel sanatlar öğretmeni (%7,5), 2 ilköğretim matematik öğretmeni (%5), 1 rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmeni (%2,5), 2 sosyal bilgiler öğretmeni (%5), 2 Türk dili ve edebiyatı öğretmeni (%5), 4 Türkçe öğretmeni (%10), 18 sınıf öğretmeni (%45) katılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, bir konu hakkında derinlemesine veri elde etmek amacıyla soru sorulup eksik ve açık olmayan cevaplarla ilgili tekrar soru sorarak cevapları daha belirgin hâle getirme imkânı sağlaması açısından avantajlıdır (Çepni, 2007). Görüşme formunun birinci bölümünü "Kişisel Veri Formu" oluşturmaktadır. Kişisel veri formunda araştırmanın amacına ilişkin detaylı açıklamalar ve katılımcılara ilişkin cinsiyet, yaş, branş, kurumun kademesi soruları yer almaktadır. Görüşme formunun ikinci bölümünü ise "Görüşme Soruları" oluşturmaktadır. Görüşme sorularında demokratik öğrenme ortamının inşasına yönelik üç soru yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri toplanmadan önce Mardin Artuklu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 07.06.2021 tarih ve E-79906804-050.06.04-15319 belge sayı numarası ile etik kurul izni alınmıştır. Araştırma kapsamında 2020-2021 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma verilerinin toplanması için öğretmenlerin görev yaptıkları

kurumlara gidilmiştir. Öğretmenler, görüşme formundaki soruları yazılı olarak cevaplandırmışlardır. Öğretmenlerin farklı branşlarda ve okullarda görev yapmalarına dikkat edilmiştir. Görüşme öncesi öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılım konusunda gönüllülük esası gözetilmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşme formu ile öğretmenlerden toplanan verilerin analiz edilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Strauss ve Corbin'e (1998) göre nitel araştırmaların veri analizinde betimsel analiz ve içerik analizi olmak üzere iki teknik kullanılmaktadır. Betimsel veri analizinde toplanan veriler önceden belirlenmiş olan temalara yerleştirilir. İçerik analizde ise toplanan verilerden temalar ve alt temalar oluşturulur (Yıldırım & Şimşek, 2018). İçerik analizi; sözel, yazılı, basılı ve diğer verilerin içerdiği mesajları anlam ve dil bilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, çıkarımda bulunma ve sayılara dökme işlemidir (Tavşancıl & Aslan, 2001).

Verilerin analizinde aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir:

1. Verilerin kodlanması,
2. Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi,
3. Kodların ve temaların düzenlenmesi,
4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Veri kodlaması yapılırken kodlamalar arası tutarlılığın hesaplanması için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen "Uyuşum Yüzdesi Formülü" kullanılmıştır. Formüle göre hesaplama "Güvenirlilik=Görüş birliği/(Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100" şeklinde yapılmaktadır. Kodlamalar arası uyum yüzdesinin %70 ve üzerinde olması kodlama güvenirliliği için yeterli olarak kabul edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmacıların, bu formül aracılığıyla kodlama uyum yüzdesi 0.85 olarak tespit edilmiştir. Görüşme formunda katılımcılardan tanımlayıcı bilgiler talep edilmediği için her bir öğretmene "Katılımcı" kelimesinin baş harfine bir sayı verilerek (K1, K2, K3 vb.) kodlama yapıldıktan sonra analizler yapılmıştır.

Verilerin Geçerlik ve Güvenirliliği

Bu araştırmada geçerlik ve güvenirliliği sağlamak için tüm veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Sonuçların inandırıcılığı, bilimsel bir araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Geçerlik ve güvenirlilik bu açıdan araştırmalarda en yaygın kullanılan ölçütlerdir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliği aşağıdaki maddeler ile sağlanmaya çalışılmıştır:

1. Görüşme formu öğretmenlere sunulmadan önce alan uzmanlarına sunularak gerekli öneriler alınmış ve düzeltmeler yapılmıştır.
2. Araştırmacılar, araştırma sürecinin her aşamasında şeffaf ve nesnel davranarak araştırmaya müdahalede bulunmamıştır.
3. Araştırma verileri toplandıktan sonra veriler kodlara ayrılmış ve temalar oluşturulmuştur.
4. Bulguların geçerlik ve güvenirliliğini sağlamada eğitim programları ve öğretim alanındaki iki uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri ve araştırmacı görüşleri arasında kodları ortaya çıkartmada benzerlik bulunmuştur. Tema oluşturmada ve

temaları isimlendirmede ise farklılıklar doğmuştur. Uzman görüşleri bağlamında ortaya çıkan kodlar yeniden temalara ayrılmış ve bu temalar yeniden isimlendirilmiştir. 5. Öğretmen görüşleri arasından doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Bulgular

Okul Yönetiminin Sorumlulukları ile İlgili Bulgular ve Yorum

Demokratik öğrenme ortamının inşasına yönelik okul yönetiminin sorumlulukları ile ilgili öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öğretmenlerin, Okul Yönetiminin Sorumlulukları Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Demokratik Okul Ortamı Oluşturma	Görüşlere başvurma (K3, 4, 5, 10, 12, 13, 15, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 29, 34, 38, 39, 40), iletişim ve iş birliği içinde olma (K1, 2, 5, 6, 7, 8, 10, 13, 17, 21, 30, 32, 34, 35), güvenilir bir çevre oluşturma (K2, 4, 22, 28, 39), demokratik olma (K1, 2, 3, 4, 13, 15, 17, 19, 20, 25, 26, 30, 37, 38), açık ve şeffaf olma (K15, 17, 22, 24, 28, 39), yetkileri paylaşma (K17, 24, 27, 29, 31, 33, 36), azınlıkların ihtiyaçlarına cevap verme (K16, 29, 36, 40), çözüm odaklı olma (K20, 22, 24, 25, 38), model olma (K1, 15, 31), bireylere karşı saygılı olma (K1, 4, 7), özgür bir okul ortamı oluşturma (K14, 21, 37), özendirme faaliyetleri yapma (K5, 10, 20), fırsat eşitliği sağlama (K4), yapıcı dil kullanma (K18)	87
Okul müdürlerinin Şahsi Sorumlulukları	Eleştiriye açık olma (K22, 27, 34, 38), yenilikçi olma (K1, 5, 6, 22, 25), değer odaklı olma (K8, 14, 21, 38), empati kurma (K14, 20, 22), bürokrasiden kaçınma (K12, 25, 36), sorumluluk alma (K3, 37), tutarlı olma (K11, 22), vizyon sahibi olma (K14, 23), hoşgörülü olma (K13, 35), iyi bir dinleyici olma (K24), birlik ve beraberlik içinde olma (K29), uzmanlaşma (K1), araştırmacı olma (K2), risk alma (K12)	32
Eğitim Faaliyetlerinin Geliştirilmesi	Karar süreçlerine katılma (K6, 7, 10, 21, 26), Etkinlikler düzenleme (K1, 12, 14, 18, 22, 25), destekleyici olma (K1, 8, 11, 14, 16, 19, 25, 31), eşit davranma (K1, 11, 12), süreç odaklı değerlendirme (K11), araç gereçleri temin etme (K17, 22), ders programlarını adaletli hazırlama (K18), başarıyı artırma (K20)	27
Öğretmenlere Yönelik sorumluluklar	Güdüleyici olma (K16, 20, 22, 28, 32, 39), eşit davranma (K1, 11, 18, 22), kararlarda danışma (K7, 13, 18, 22), rehber olma (K1, 4, 22), değer verme (K18), tarafsız davranma (K2),	19
Velilere Yönelik sorumluluklar	Yönetime katılımı sağlama (K12, 17, 22, 26, 29), görüşlerini alma (K9, 12, 14, 22), eşit davranma (K1, 11, 12, 29), okul aile birliği ile ılımlı ilişkiler sağlama (K15, 28, 39), ev ziyaretleri yapma (K17), adil davranma (K11)	18
Toplam		183

Tablo 1’de yer alan okul yönetiminin sorumluluklarına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde demokratik okul ortamı oluşturmaya yönelik, okul müdürlerinin şahsi sorumluluklarına yönelik, öğretmenlere yönelik, velilere yönelik ve eğitim faaliyetlerinin geliştirilmesi temalarının ortaya çıktığı görülmektedir. Okul yönetimleri; öğretmen, öğrenci ve veli açısından oldukça önemli bir noktada yer almaktadır. Nitekim okulla ilgili tüm bireylerin ortak noktası denilebilir. Bu yüzden okul yönetimlerinin herkese eşit mesafede yaklaşması ve karar almada diğer bireylerin görüşlerine başvurması önem arz etmektedir. Bu şekilde diğer bireylerin okulu benimsemesi daha kolay olacak ve nitelikli bir eğitim ortamı oluşacaktır. Öğretmen görüşleri de bu yönde birleşmektedir. Öğretmen görüşlerinin genel olarak karar alma

ile ilgili olması okul yönetimlerinin bu konuda daha hassas ve duyarlı olması gerektiği göstermektedir. Öğretmenlere göre demokratik öğrenme ortamının inşasına yönelik okul yönetiminin sorumluluklarına ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen ilk alt tema *demokratik okul ortamı oluşturmaktır*. Buna göre okul yönetimleri okulda demokratik bir öğrenme ortamının oluşturulması için eğitim paydaşlarıyla iş birliği içinde olmalı, karara katılmaları için öğretmen ve öğrencileri teşvik etmeli, okul yöneticilerini demokratik tutum ve davranışlar sergilemeli, özgür bir okul ortamı oluşturmalı ve kapsayıcı okul yönetimi oluşturmalı şeklinde görüşler elde edilmiştir. Demokratik öğrenme ortamının inşası için öğretmenlerin, okul yönetiminin sorumluluklarına ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Okul personelinin okula bağlılığının ve sahiplenme duygusunun artması için gerekli davranışların sergilenmesi gerekir (K5). Okul yönetimi demokratik ve katılımcı olmalıdır. Öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin karar alma sürecine katılımını sağlamalıdır (K12). Okul yönetimi öğretmenleri güdüleyerek okul kültürünün bir parçası hâline getirmelidir (K28). Demokratik bir ortamda okul yönetimi otoritenin dağıtıldığı ve gücün paylaşıldığı bir ortam yaratmalıdır. Demokratik bir öğrenme ortamında okul yönetiminin bütünleyici herkesi aynı derecede seven sayan kollayan bir tutum sergilemesi gerekiyor (K37).

Demokratik öğrenme ortamının inşasına yönelik okul yönetiminin sorumluluklarına ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen ikinci alt tema *okul yöneticilerinin şahsi sorumlulukları* olarak belirlenmiştir. Buna göre okul yöneticilerinin eleştiriye açık olmaları, değerlere duyarlı bir yönetim tarzı sergilemeleri, empati kurmaları ve hoşgörülü olmaları gerektiği ifade edilmiş; bu durumun demokratik öğrenme ortamına zemin hazırlayacağı belirtilmiştir. *Okul müdürlerinin şahsi sorumlulukları* temasına ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Okul yöneticileri yeniliklere açık olmalı kendilerini sürekli güncellemeli, kendi alanlarında uzmanlaşmalı ve öğretmenlere rehber olmalıdır (K6). Okul yönetimi hiçbir durumu kişiselleştirmemeli, önyargılardan vazgeçmeli, iyi gözlem yapmalı ve çözüm odaklı değildir. Yaşanan en küçük bir krizde bile krizin büyümeden çözüme kavuşması için çalışmalıdır (K22). Okul yönetimi en iyi uygulamaları paylaşır, güven ve iş birliği ortamı oluşturma çabası içinde olmalı ve çalışmaları öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak yapmalıdır (K29). Okul Yönetimi, öğrencilerin okul hayatında etkinliklere katılımlarının sağlanması, okul ortamında haklarının ve görevlerinin farkında olmalarını sağlayacak ortamı oluşturmalıdır (K34).

Demokratik öğrenme ortamının inşasına yönelik okul yönetiminin sorumluluklarına ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen üçüncü alt tema *öğretmenlere yönelik sorumluluklar* olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu herkese eşit davranmaları, özellikle öğrenme ortamında öğrenciler arasında ayırimcılık yapmamaları, öğrencileri karar alma süreçlerine katmaları, öğrencilerle ortak karar almaları, öğrencilere değer vermeleri ve öğrenciler arasında ayırimcılık yapmamaları gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenlere yönelik sorumluluklar alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Okul yönetimi eğitimcilerin (öğretmen) hazır bulunuşluk seviyelerinin değerlendirilmesi ve eğitilmesi için gerekli çalışmaları yapmalıdır (K9). Okul yönetimi öğretmenleri güdüleyerek okul kültürünün bir parçası hâline getirmelidir (K17). Öğretmenlerin, eğitim öğretim için kendilerini güvende hissedecekleri bir okul iklimi yaratmalıdırlar (K23). Öğretmenlere çeşitli sorumluluklar verilirken kullanılan dil kesinlikle emredici olmamalıdır (K40).

Araştırma kapsamında elde edilen diğer bir alt tema da öğrenci *velilerinin sorumlulukları* ile ilgilidir. Öğretmenler, demokratik öğrenme ortamı için velilerin de sorumluluklar yüklenmeleri gerektiğinden söz etmişlerdir. Karar alma süreçlerine velilerin katılması, ilgili konularda velilerin görüşlerine başvurulması, velilerin okul sistemine dâhil edilmesi için ev ziyaretlerinin yapılması, okul ile veliler arasında olumlu ilişkilerin geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. *Velilere yönelik sorumluluklar* alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Velilerin mutlaka okulun aktif ortakları olması sağlanmalıdır. Bu durum ev ziyaretleri ile desteklenmelidir (K17). Velinin okul ve sınıfla ilgili çeşitli etkinliklere katılmasını ve gönüllü görevler almasını sağlamalıdır (K23). Okul yönetimi velilerin ne iş yaptıklarına bakmadan onlara her konuda yardımcı olması gerekir (K38).

Demokratik öğrenme ortamının inşasına yönelik okul yönetiminin sorumluluklarına ilişkin ortaya çıkan son alt tema *eğitim faaliyetlerinin geliştirilmesi* olarak tespit edilmiştir. Bu evrede, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin ön plana alındığı görülmektedir. Öğrenme öğretme sürecinde okul yöneticilerinin etkinlik temelli çalışmalar için uygun ortam hazırlamaları, öğretmen ve öğrencileri desteklemeleri, ders araç gereçlerini temin etme ve öğretmenler arasında adil davranmaları gerektiği ifade edilmiştir. *Eğitim faaliyetlerinin geliştirilmesi* alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Okulun fiziki şartlarını göz önünde bulundurup okulda yapılması istenilen turnuva gibi sanatsal ve sportif etkinlikleri öğrencilerin tercihine sunmak gerekir (K12). Okul yönetimi demokratik bir eğitim programı sürecinde, her türlü kaynağın öğrenciler tarafından çalışmasına, her öğrencinin ilgi ve gereksinimlerinin karşılamasına ve her öğrencinin kavrama gücü doğrultusunda etkin katılımına olanak sağlamalıdır (K27). Okul Yönetimi demokratik öğrenme ortamının inşası için öğrencilerin eğitim sürecinde ussal düşünme tutum ve alışkanlığı kazanarak, yeniliklere açık, hoşgörülü bir kişilik geliştirebilmelerine olanak tanımalıdır (K30).

Öğretmenlerin Sorumlulukları ile İlgili Bulgular ve Yorum

Demokratik öğrenme ortamının inşasına yönelik öğretmenlerin sorumlulukları ile ilgili öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğretmenlerin, Öğretmenlerin Sorumlulukları Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Demokratik Öğrenme Süreci Oluşturma	Öğrenme ortamlarını düzenleme (K4, 5, 6, 9, 10, 15, 16, 17, 22, 28, 30, 32, 35), öğrencilere eşit davranma (K1, 9, 10, 11, 12, 13, 18, 20, 22, 24, 27, 31, 40), demokratik olma (K2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 18, 19, 22, 33, 36, 39), etkinlikler düzenleme (K4, 5, 7, 23, 29, 30), yapılandırmacı anlayışla dersleri işleme (K4, 5, 6, 8, 9, 12, 15, 20, 23, 25, 28, 29, 35, 36, 39), istenmeyen davranışların nedenini araştırma (K7, 8, 9, 25), ortak karar alma (K18, 19, 26), cezada davranışa dönük olma (K8), sınıf yönetimini sağlama (K25)	71
Demokratik Öğretmen Kişiliği	Model olma (K2, 5, 6, 10, 13, 19, 22, 34, 35), sorun çözebilme (K2, 3, 15, 20, 21, 24, 39), farklı kültürlere karşı duyarlı olma (K7, 9, 12, 20, 22, 23, 27, 32, 36, 40), objektif olma (K3, 11, 13, 16, 29, 31, 34, 40), rehber olma (K2, 5, 8, 14, 27), sorumluluk alabilme (K21, 24), evrensel değerlere sahip olma (K14, 21), ön yargılı olmama (K7, 16, 40), sevgiyle yaklaşma (K12), empati kurabilme (K21), dürüst olma (K21)	49

Kapsayıcı Ortam Oluşturma	Bireysel farklılıklara saygılı olma (K1, 2, 3, 5, 9, 11, 12, 15, 17, 20, 23, 24, 26, 28, 29, 32, 38), öğrenci merkezli olma (K1, 2, 9, 12, 14, 19, 22, 26, 29, 38, 40), destekleyici olma (K7, 9, 10, 14, 37), iş birliği sağlama (K5, 9, 12, 20, 26), değer verme (K4, 8), derslerde katılımını sağlama (K9)	41
Mesleki Gelişim	Uzmanlaşma (K1, 7, 13, 14, 22, 25), yenilikçi olma (K1, 2, 14, 22, 32, 33, 37), Türkçeyi etkili kullanma (K13, 15, 28, 39), mesleği benimseme (K14, 19, 32), araştırmacı olma (K4)	21
Paydaşların Etkileşimi	Veliler ile etkileşim (K3, 7, 17, 20), çevre ile etkileşim (K7, 30), okul yönetimi ile etkileşim (K14, 16), öğretmenlerle iş birliği sağlama (K5),	9
Toplam		191

Tablo 2’de yer alan öğretmen sorumluluklarına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde *demokratik öğrenme süreci oluşturma, demokratik öğretmen kişiliği, kapsayıcı ortam oluşturma, mesleki gelişim* ve paydaşların *etkileşim* alt temalarının ortaya çıktığı görülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin doğrudan rol-model aldığı, benimsediği bireylerdir. Öğrenciler ailelerinden sonra en fazla öğretmenlerini görmekte ve öğretmenlerinin yaptığı her şeyi taklit etmeye çalışmaktadır. Bu yüzden sınıf ve okul ortamında öğretmenlerin davranışlarına, konuşmalarına, hâl ve hareketlerine özen göstermesi öğrenciler açısından önemlidir. Öğrencilere “bir şeyi yapma, etme” demek gibi olumsuz ifadeler pek karşılık bulmamaktadır. Özellikle öğretmen yapma, etme dediği şeyleri kendisi yapıyorsa bu durum öğrencinin öğretmenine olan saygısını zedeler. Öğretmenler öğrencilerine kişilikleriyle rol-model olmalı, öğrencilerinin birer birey olduklarını bilerek onlara değer vermeli ve görüşlerine başvurmalıdır. İncelenen öğretmen görüşleri de bu durumu yansıtmaktadır.

Demokratik öğrenme ortamının inşasına yönelik öğretmenlerin sorumluluklarına ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen ilk alt tema *demokratik öğrenme sürecini oluşturma* olarak belirlenmiştir. Öğretmenlere göre demokratik öğrenme ortamının oluşturulmasında en önemli öğretmen sorumluluklarından biri, demokratik bir öğrenme sürecinin oluşturmaktır. Görüşlere göre öğretmenler öğrenme ortamlarını katılımcı esaslara göre düzenlenmeli, demokratik süreçleri işletmeli, karar alma süreçlerine öğrencilerin katılmaları sağlanmalı, öğrenci merkezli yaklaşımlarla öğrenme ortamları tasarlanmalı ve demokratik tutum ve davranışlar sergilenmeli şeklindedir. Demokratik öğrenme sürecinin inşası için öğretmen sorumluluklarına ilişkin görüşlerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenin öğrencilerde demokrasi kültürü oluşturabilmesinin en temel ve en kritik yolu; yapılan oylama, tartışma gibi durumlardan çıkan kararları kesinlikle ama kesinlikle uygulamaya geçirmesidir. Uygulamaya geçirilmeyen her karar öğrencide olumsuz etki yaratacaktır (K3). Öğretmen, öğretimin yöneticisi olarak belirlediği öğrenme hedefleri doğrultusunda öğrencisine ve öğrenme sürecinin özelliklerine uygun biçimde, dışsal olayları seçme, düzenleme, uygulama ve denetleme görevlerini yerine getirebilmelidir (K15). Demokratik eğitim ortamında öğretmenler, uygulamalara öğrenci merkezli yaklaşmalıdır. Bu süreçte öğretmenler, öğrenciler arasındaki farklılıkları dikkate alarak öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikler planlamalıdır (K29). Öğretmen, demokrasinin ilke ve kurallarını, insan hak ve özgürlüklerini eğitim ve öğretim programlarında açık ya da örtük hedeflere dönüştürüp öğrenme yaşantıları yoluyla öğrencilere uygulamalı olarak kazandırmalıdır (K39).

Demokratik öğrenme ortamının inşasına yönelik öğretmenlerin sorumluluklarına ilişkin görüşlerden elde edilen ikinci alt tema *demokratik öğretmen kişiliği* olarak belirlenmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre örnek öğretmen kişiliği ön plana çıkmaktadır. Aynı zamanda sorun çözme becerisine sahip, kapsayıcı özellikler sergileyen, ön yargılardan uzak ve evrensel değerlere sahip olması gerektiği belirtilmiştir. Demokratik öğrenme sürecinin inşası için öğretmen sorumluluklarına ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ayrıca hepimizin bildiği gibi öğretmen rol modeldir. Demokratik toplumun inşası eğitimden geçer ve öğretmen davranışlarında demokratik davranışlar sergileyerek öğrencilerine örnek olmalıdır (K6). Müfredatı uygularken öğrencilerin kültürel kimliklerini göz önünde bulundurmalı farklı kültürel değerleri ve önyargıları anlamalıdır (K12). Öğrencilere rehber olmalı, öğrencilerin düşünmesi sağlamalı ve öğrencileri teşvik etmelidir (K27).

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin sorumluluklarına ilişkin görüşlerden elde edilen üçüncü alt tema *kapsayıcı ortam oluşturma* olarak belirlenmiştir. Bu alt temada öğretmenlerin eğitimde kapsayıcılığın ilkelerine göre hareket etmeleri gerektiği belirtilmiştir. Bu kapsamda, bireysel farklılıkların dikkate alınması, öğrenen merkezli uygulamaların yapılması, iş birliğine dayalı çalışmaların özendirilmesi ve derslere etkin katılımın sağlanması gerektiği ifade edilmiştir. *Kapsayıcı ortam oluşturma* temasına ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen, öğrencilerinin düşünen ve düşünceye saygılı bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olmalıdır (K14). Öğrencilerde sorun çözme becerilerini geliştirmeye katkıda bulunmalı, tartışma ve katılım içinde kararlar alınmasını sağlamalıdır (K30). Öğretmen, demokratik öğrenme ortamının inşası için öğrencilere hak ve sorumluluk kavramlarını iyi öğretmeli, öğrenciler arasında aktif katılım ve eşitlik sağlamalı ve farklılıkları objektif değerlendirmelidir (K31).

Demokratik öğrenme ortamının inşasına yönelik öğretmenlerin sorumluluklarına ilişkin görüşlerden elde edilen dördüncü alt tema *mesleki gelişimdir*. Bu alt temada öğretmenlerin mesleki gelişim becerileri ön plana alınmıştır. Öğretmenler, Türkçeyi etkili kullanmaya, yenilikleri takip etmeye, uzmanlaşmaya vurgu yapmışlardır. Ayrıca öğretmenlerin araştırma becerisine sahip olmaları gerektiği de belirtilmiştir. Mesleki gelişim temasına ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Öğretme kendisini sürekli yenileyip değişimlere açık olmalıdır. Değişimleri sınıfına, öğrencisine ve okuluna yansıtmalıdır (K6). Öğretmenler kendi alanlarında uzmanlaşmalı ve kendilerini sürekli güncellemelidir (K25). Öğretmen kendi branşında tüm konulara hâkim olmalı ve dolayısıyla da eğitim öğretim verdiği sınıfta sınıf hâkimiyetini kontrol altında tutmalıdır (K31).

Öğretmen görüşlerinden elde edilen son alt tema ise *paydaşlarla etkileşim* alt teması olarak belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerine göre etkileşim kavramı ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin veliler ve okulun sosyal çevresi ile iletişim ve etkileşim içinde olmaları, okul yönetimi ve meslektaşlarıyla iş birliği içinde olmaları gerektiği görüşlerden anlaşılmaktadır. *Paydaşlarla etkileşim* temasına ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ebeveynler ve aileleri, çocukların eğitimi konusunda okulun aktif katılımcıları olarak görmelidir. Okul ile ev arasında iki yönlü sürekli iletişim sistemini kurarak etkili işletmelidir (K7). Okul gelişiminin ve standartlarının yükseltilmesini sürekli bir uğraşı hâline getirmeli ve bu uğraşılara tüm paydaşların katılımını sağlamaya çalışmalıdır (K19). Ebeveynler ve aileleri

çocuklarının eğitimi konusunda okulun aktif katılımcıları olarak görüp okul ile ev arasında iki yönlü sürekli iletişim sistemini kurmalı ve bunu etkili işletmelidir (K38).

Öğrencilerin Sorumlulukları ile İlgili Bulgular ve Yorum

Demokratik öğrenme ortamının inşasına yönelik öğrencilerin sorumlulukları ile ilgili öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğretmenlerin, Öğrencilerin Sorumlulukları Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kodlar	f
Sorumluluk ve Farkındalık	Görev ve sorumluluk alma (K1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 17, 19, 21, 22, 24, 27, 30, 34, 36, 38, 40), öz yönetim sahibi olma (K1, 6, 9, 12, 20, 22, 25, 29, 30, 34, 37, 38, 40), hoşgörülü olma (K3, 8, 9, 10, 12, 13, 16, 19, 22, 23, 28, 29, 36, 38, 40), farkındalık sahibi olma (K10, 12, 20, 25, 26, 32, 35), empati kurma (K18, 37)	59
Demokratik Öğrenci Kişiliği	Farklı görüşlere saygı duyma (K8, 10, 13, 15, 18, 22, 28, 31, 33, 39), bireylere saygı gösterme (K3, 15, 18, 24, 27, 28, 29, 30, 39), dayanışma içinde olma (K3, 9, 10, 12, 19, 22, 23, 26, 27, 29, 34, 36, 38, 40), iş birliği içinde olma (K1, 4, 5, 16, 17, 21, 24, 32), grupla çalışma (K8, 9, 12, 37), uyum sağlama (K19, 22, 33), toplumsal kuralları özümseme (K32, 35), başkasının yararını gözetme (K18), farklı kültürlere saygılı olma (K23),	52
Etkin Katılım	Araştırma yapma (K2, 10, 13, 16, 20, 25, 30, 31, 37, 39), okul etkinliklerine katılma (K3, 9, 10, 12, 20, 23, 27, 38), öğrenmeye istekli olma (K2, 3, 10, 30, 31), okul medyasını takip etme ve katkıda bulunma (K11, 15, 28, 29, 39), gelişmeye açık olma (K5, 14, 25, 31)	32
Okula Uyum	Okul ve sınıf kurallarına uyma (K5, 7, 14, 15, 17, 22, 28, 32, 39), okul yönetimine katkıda bulunma (K15, 19, 20, 24, 28, 39), karar alma süreçlerine katılma (K27, 29, 36, 38, 40), disiplin kurallarına uyma (K11, 29), okul imkânlarından yararlanma (K11)	23
Bireysel Sorumluluk Alma	Kendini ifade etme (K10, 15, 19, 20, 23, 25, 28, 39), demokratik davranışlar sergileme (K2, 16, 17, 21), barışçıl olma (K15, 22, 28, 39)	16
Toplam		182

Tablo 3'te yer alan öğrenci sorumluluklarına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde *sorumluluk ve farkındalık, demokratik öğrenci kişiliği, etkin katılım, okula uyum ve bireysel sorumluluk alma* temalarının ortaya çıktığı görülmektedir. Okullar sadece ders işlenen kurumlar değildir. Okullar insanların ikinci evi, ikinci ailesidir. Bu sebeple eğitim ve öğretim kavramları her zaman birlikte kullanılır. Çünkü okullarda öğrencilere ders faaliyetleri dışında hayatın kendisi öğretilir. Öğrenciler hayata hazırlanır. Öğretmenler, demokratik öğrenme ortamının inşasında öğrencilerin görev ve sorumluluk alması, farklı görüşlere saygı duymayı öğrenmesi, araştıran, sorgulayan bireyler olması gerektiğini düşünmektedir. Öğretim kademeleri ve bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda tüm öğrencilerin demokratik ortama yönelik olarak aynı performansı göstermesi beklenemez. Fakat öğretmenlerin desteği ile öğrencilerin demokratik öğrenme ortamlarına uyum sağlaması ve bunu içselleştirmesi mümkündür.

Demokratik öğrenme ortamının inşasına yönelik öğrencilerin sorumluluklarına ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen ilk alt tema *sorumluluk ve farkındalık* olarak belirlenmiştir. Öğretmenlere göre demokratik öğrenme ortamının oluşturulmasında öğrencilerin sorumluluk ve görev almaları önem arz etmektedir. Öğrencilerin hoşgörülü davranış sergilemeleri farkındalık

sahibi olmaları, öz yönetim becerilerini göstermeleri ve empati kurmaları gerektiği belirtilmiştir. Sorumluluk ve farkındalık alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Diğer öğrencilere dostça, dayanışma içinde, hoşgörülü bir şekilde yaklaşmalı ve sorumluluk almalıdır (K3). Demokrasinin bir gereği olan çoğulculuğu, farklı kültürlerin, değerlerin ve önyargıların öğrencilerin anlaması gerekir (K10). Öğrenciler demokrasiyi okulda yaşamalıdır ve kendi kendilerini yönetmeyi öğrenmelidirler. Bunun için okullarda öğrenci toplulukları, sınıf başkanlığı, eğitsel kollar gibi kurullarda öğrenci temsilciliklerinin bulunması gerekir. Okullarda öğrenci katılımı hem öğrencilerin gelişimi ve öğrenmesi hem de demokratik vatandaşlık için önemlidir (K40).

Demokratik öğrenme ortamının inşasına yönelik öğrencilerin sorumluluklarına ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen ikinci alt tema *demokratik öğrenci kişiliği* olarak belirlenmiştir. Öğretmenler saygı, iş birliği içinde çalışma ve kurallara uyma kavramlarını ön plana çıkarmışlardır. Bu alt temada iş birliği ve dayanışma içerisinde hareket etme, farklı kişilere ve görüşlere saygılı olma, toplumsal kurallara uyma gibi görüşler belirtilmiştir. *Demokratik öğrenci kişiliği* alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ortak alınacak kararlarda bazen kendi düşüncelerinin kabul edilemeyeceğinin farkında olmalıdır. Daha da önemlisi bu kararlara mutlak suretle saygı duymalıdır (K18). Öğrenciler, bilgiye ulaşmada bu kadar imkân varken bilgiye ulaşmalı, araştırmalı ve bilgi kaynağını arkadaşları ile paylaşmalıdır (K21). Öğrenciler eğitim öğretim ortamı içerisinde, davranışlarının başkalarına rahatsızlık verici düzeyde olmaması ve eğitim ortamına zarar vermemesi açısından kontrol altında tutmalıdırlar (K32).

Demokratik öğrenme ortamının inşasına yönelik öğrencilerin sorumluluklarına ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen üçüncü alt tema *etkin katılım* olarak belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin araştırma yapmaları, etkinlik temelli çalışmalara katılmaları, öğrenmeye karşı istekli olmaları, yeniliklere açık olmaları ve okulca yapılan/yapılacak faaliyetlere katkıda bulunmaları gerektiği ifade edilmiştir. Öğrencilerin etkin katılım alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Öğrenciler sadece dinleyen ya da söylenenleri tekrar eden bireyler olmaktan kurtulmalıdır. Eleştirebilen, sorgulayabilen ve araştırma yapabilen bireyler olma hedefini taşımalıdır (K13). Öğrenciler kendi ilgi ve yeteneklerini ön plana çıkaran aktivitelere katılmalı, derslerde de bu ilgiler doğrultusunda seçim yaparak kendi eğitim hayatları konusunda karar verebilmelidirler (K25). Öğrenciler bilgiye ulaşmada bu kadar imkân varken bilgiye ulaşmalı, araştırmalı ve bilgi kaynağını arkadaşları ile paylaşmalıdır (K33).

Demokratik öğrenme ortamının inşasına yönelik öğrencilerin sorumluluklarına ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen diğer bir alt tema da *okula uyum* olarak belirlenmiştir. Öğretmenlere göre öğrencilerin okul tarafından belirlenen kurallara uymaları, karar alma süreçlerinde yer almaları ve okul yönetimine eylem ve düşünceleriyle katkı sağlamaları gerektiği şeklindedir. Okula uyum alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Okulda öğrenci katılımı hem öğrencilerin gelişimi ve öğrenmesi hem de demokrat vatandaşlık için gereklidir. Katılım öğrencilerin bilişsel, sosyal, moral, duygusal, ruhi yönlerden

gelişimi, birtakım beceri ve tavırlar geliştirmeleri açısından önemlidir. Bu sebeple öğrenciler okula uyum konusunda sorumluluk almalıdır (K4). Oluşturulan sınıf ve okul kurallarına uymayı bilmeli ve kurallara uymaya gayret göstermelidir (K15). Öğrenme sürecinde sınıf içi disiplinini öğrenciler kendi ilgi ve yeterliliklerine göre belirleyerek sürece dâhil olmalıdır (K32).

Demokratik öğrenme ortamının inşasına yönelik öğrencilerin sorumluluklarına ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen son alt tema ise *bireysel sorumluluk alma* alt teması olarak belirlenmiştir. Buna göre öğrencileri kendini ifade edecekleri ortam bulmaları, öğrencilerin demokratik davranışlar sergilemeleri, barışçıl tutum ve davranışlar sergilemeleri gerektiği görüşlerden anlaşılmaktadır. *Bireysel sorumluluk alma* temasına ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Öğrenciler okul ortamında kendilerini temsil ve ifade edebilmeli, okul içindeki temsil haklarını öğretmenlerle ve idari toplantılara katılarak kullanmalıdır (K20). Kuralların oluşturulması sürecinde öğrencilerin demokratik davranışlar sergilemesi ve sürece katılması, kuralların uygulanmasını kolaylaştırır. Bu yolla öğrenciler demokrasinin uygulanmasında önemli deneyimler kazanabilirler (K34). Öğrenciler kendi ilgi ve yeteneklerini ön plana çıkaran aktivitelere katılmalı, derslerde de bu ilgiler doğrultusunda seçim yaparak kendi eğitim hayatları konusunda karar verebilmelidirler (K37).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin, demokratik öğrenme ortamının inşasına yönelik okul yönetiminin sorumlulukları ile ilgili görüşleri incelendiğinde okulla ilgili karar almada öğretmen, öğrenci ve velilerin ortak görüşlerine başvurmasının beklendiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul yönetiminin ve öğretmenlerin demokratik tutum içinde hareket etmesi öğrenci ve velileri de etkileyerek demokratik öğrenme ortamı sağlayacaktır. Okul yönetiminin bu noktada terazinin iki kolu gibi hassas bir şekilde okul, öğretmen, öğrenci ve veli ilişkilerine dikkat etmesi gerekir. Demokratik eğitim, demokratik bir okul üzerine kuruludur (Tse & Kwan, 2000). Okullarda demokratik bir iklimin oluşturulmasında okul yöneticilerine daha fazla sorumluluk düştüğü açıktır. Okul yöneticilerinin demokratik tutumları, okul personeli ve öğrencilerde bir güven duygusu oluşturacaktır (Bellingham, 2003).

Demokratik örgütlerde karara katılım önemlidir. Örgütün aldığı kararlardan etkilenenlerin söz sahibi olmaları beklenmektedir (Aydın, 2018). Katılımcı bir yönetimin oluşabilmesi ve demokratik okul kültürünün sağlanması için geniş katılımlı bir anlayışa ihtiyaç vardır. Bu açıdan düşünüldüğünde okullarda, kurul ve komisyon çalışmalarına bütün paydaşların katılımının sağlanması ve demokratik şekilde kurul ve komisyonların işletilmesi gerekmektedir (Can & Ozan, 2020; Apple & Beane, 2011). Türkiye’de ilgili mevzuat incelendiğinde bu durumun hassasiyetle ele alındığı görülmektedir. Örneğin, İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 34. ve devamındaki maddeleri (MEB, 2014) ile Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin 109. ve devamındaki maddeler (MEB, 2013) incelendiğinde okullarda kararlara katılma hususunda geniş katılımın olması gerektiğinden söz edilmektedir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin okul yönetimine kısmen de olsa katıldıklarını göstermektedir (Can & Ozan, 2020; Özdaş, Ekinci & Öter, 2018; Özden, 1996).

Demokratik öğrenme ortamının inşasına yönelik okul yöneticilerinin sahip olması gereken şahsi sorumlulukları ile ilgili elde edilen sonuçlar incelendiğinde yöneticilerin; eleştiriye açık olmaları, okulun ve toplumun değerlerine duyarlı bir yönetim tarzı sergilemeleri, eğitim

paydaşlarıyla empati kurmaları ve paydaşlara ve diğere kişilere karşı hoşgörölü olmaları gerektiği şeklindedir. Bursalioğlu (2021) demokratik okul yöneticisini, karar alma süreçlerinde paydaşların görüşlerine önem veren, şeffaf bir yönetim sergileyen, iş birliğine yatkın, yönetimde ve karar karar almada objektif ve rasyonel yöntemler izleyen kişiler olarak tanımlamaktadır. Yönetim açısından demokratik bir okul, önemli kararlar almada tüm paydaşların katılımına dikkat etmelidir (Alshurman, 2015). Yapılan bir araştırmada demokratik öğrenme ortamı için öncelikli olarak öğretmenlerin ve okul yönetimlerinin somut olarak örnek olmalarının zorunlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ensari, 1997). Temel demokratik değerlerin hayata geçirilmesi sadece demokratik eğitim uygulamalarını bünyesinde barındıran ve demokratik bir yönetime sahip eğitim kurumlarında mümkündür. Okullarda, yöneticilerin örgütlerini yönetmede yönetim tarzları önemli bir rol oynamaktadır. Herhangi bir örgütün yönetiminde yer alan kişilerin demokratik ilkelere uyması hayati önem taşır. Çünkü bu ilkelerin uygulanması bir eğitim kurumunun başarısında büyük rol oynar (Alshurman, 2015). Örgütte demokratik bir iklim oluşturmak için okul liderleri tutarlı olmalı, güven oluşturmali, uzun vadeli düşünebilmeli, adil olmalı, farklı düşüncelere saygı göstermeli, dayanışmayı sağlamalı, insanlara değer vermeli ve meseleleri daha geniş bir perspektiften ele almalıdır (Bellingham, 2003). Demokratik bir ortamda gücün paylaşımını ve otoritenin dağıtılmasını gerektiren “dağıtıcı liderlik” anlayışı hâkim olmalıdır. Böylece yöneticinin tek otorite olmasının önüne geçilebilecektir (Woods & Gronn, 2009).

Araştırma bulgularından elde edilen başka bir sonuç da öğretmenlerin sahip olması gereken sorumluluklardır. Öğretmenlerin sorumluluklarından bazıları öğrencilere eşit davranmaları, özellikle öğrenme ortamında öğrenciler arasında ayrımcılık yapmamaları, öğrencileri karar alma süreçlerine katmaları, öğrencilerle ortak karar almaları ve öğrencilere değer vermeleridir. Öğretmenin pedagojik yaklaşımı, öğrencilerin demokratik algılarını etkilemektedir. Hoşgörü, saygı ve adaletin olduğu öğrenme ortamlarında, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri, tartışmalara katılmaları demokratik tutum kazanmalarında etkili olabilir (Vinterek, 2010). Hoşgörü, kararlara katılım, farklılıklara saygı gibi değerlerin eğitim sürecinde öğretmenler vasıtasıyla (Harber, 1994) yaşatılması demokratik öğretmen kişiliğini göstermesi açısından önem arz etmektedir.

Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin sorumlulukları arasında okul veli ilişkisini geliştirme olmalıdır. Buna göre, velilerin karar alma süreçlerine katılması, ilgili konularda velilerin görüşlerine başvurulması, velilerin okul sistemine dâhil edilmesi için ev ziyaretlerinin yapılması, okul ile veliler arasında olumlu ilişkilerin geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Okul yöneticileri, okulla ilgili bütün paydaşları ve madde kaynaklarını en verimli şekilde kullanmak durumundadırlar (Dönmez, 2001). Araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin yönetim becerisi ile okul iklimi algılarında ilişki olduğunu göstermektedir. Bu sonuca dayalı olarak okul yöneticilerinin bütün paydaşları sürece dâhil ederek okulu yönetmeleri gerekmektedir (Altuntaş, Demirdağ & Ertem, 2020). Şu bir gerçek ki, karardan etkilenecek bireylerin karar verme sürecindeki varlığı, kararların sonuçlarını sahiplenmesini olumlu yönde etkileyecektir. Okul yöneticilerinin, velilerin görüşlerini dikkate almaları okul yönetimi açısından önem arz etmektedir (Teyfur, 2011). Yapılan bir araştırmada velilerin okul toplantılarına katılmalarının, öğrenciler üzerinde denetlenme duygusunun gelişmesi, istenmeyen öğrenci davranışlarının düzelmesi, akademik başarı artışı gibi etkileri olduğu tespit edilmiştir (Nazlı, Özer & Şad, 2022). Araştırma kapsamında okul yöneticilerinin sorumluları arasında eğitim faaliyetlerinin geliştirilmesi sonucu yer almaktadır.

Araştırmada elde edilen görüşler dikkate alındığında yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin ön plan alındığı görülmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde okul yöneticilerinin etkinlik temelli çalışmalar için uygun ortam hazırlamaları, öğretmen ve öğrencileri bu bağlamda desteklemeleri, ders araç gereçlerini temin etme ve öğretmenler arasında adaletle davranmaları gerektiği en önemli sorumluluklar arasında sayılmıştır. Okul yöneticisi, öğretimsel liderlik özellikleri ile okulunu öğrenen örgüt hâline getirmeli, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine destek olmalıdır (Koşar & Buran, 2019). Okul müdürünün öğretimsel liderlik özellikleri sayesinde okul ve öğrenci başarısında olumlu katkılara sebep olabilir (Özdemir ve Sezgin, 2002).

Öğretmenlerin, demokratik öğrenme ortamının inşasına yönelik öğretmen sorumlulukları ile ilgili görüşleri incelendiğinde, sınıfta öğrenciler için demokratik öğrenme ortamı sağlamaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul ortamında öğrenciler en fazla öğretmenleri ile etkileşim içerisinde oldukları için öğretmenlerin demokrasi algıları ve bu durumu eğitim sürecine yansıtmaları demokratik öğrenme ortamının oluşmasına destek sağlamaktadır. Bir eğitim sisteminin başarısı ve kazanımları büyük ölçüde öğretmeni ve öğrenciyi canlandıran ideallere bağlıdır. Demokratik sınıf ortamı inşa etmek genel olarak öğretmenlerin tutum, beceri ve anlayışlarına göre şekillenmektedir. Öğretmenlerin demokratik tutumları ve demokrasiye bağlılık düzeylerinin öğrencilerin demokrasiye ilişkin tutumlarını ve algılarını etkilemesi beklenmektedir (Subba, 2014). Özdaş, Ekinci ve Bindak (2014) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin demokratik tutumlarının genel olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Demokratik öğrenme ortamının oluşturulması okul ve sınıfla ilgili tüm paydaşların (öğretmen, öğrenci, veli) karar alma sürecine katılmasına bağlıdır (Kepenekçi, 2003). Böyle bir ortamın oluşturulmasında öğretmenlerin demokratik tutuma sahip olmaları hoşgörülü, katılımcı ve öğrencilere model olmaları ile mümkündür (Kahne & Westheimer, 2003; Print, Ornstrom & Nielsen, 2002). Demokrasiye hazırlanmanın en iyi yolu, demokratik yaşama katılımdan geçmektedir. Bu argüman, elbette hem okulda hem de okulun dışındaki hayata katılarak (Biesta, 2007) olmaktadır. Bu durum ancak öğrencilerin duyarlılıklarını dikkate alan bir eğitim ve öğretim süreci ile mümkündür. Öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeyle ilgili daha genel teorilerden ziyade kendi özel öğretim bağlamlarından da öğrenebilmelerini gerektirmektedir (Beverly & Darling-Hammond, 2009).

Araştırmada elde edilen bir sonuç ise demokratik öğretmen kişiliğinin öğretimde sahip olması gereken bir sorumluluk olduğudur. Elde edilen sonuçlara göre örnek öğretmen kişiliği ön plana çıkmaktadır. Öğretmenin sorun çözme becerisine sahip, kapsayıcı özellikler sergileyen, ön yargılardan uzak ve evrensel değerlere sahip olması gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin bu özellikleri hem demokratik öğrenme sürecinin inşasına hem de öğrencilerin demokratik tutum ve alışkanlıklar kazanmalarına katkı sağlayabilir. Öğretmenlerin demokrasiye bağlılık düzeyleri, demokratik tutum ve değerleri, öğrencilerin demokrasiye ilişkin algılarını etkilemektedir (Subba, 2014). Araştırmada öğretmenlerin kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturmaları ve eğitimde kapsayıcılığın ilkelerine göre hareket etmeleri gerektiği belirtilmiştir. Bu kapsamda, bireysel farklılıkların dikkate alınması, öğrenen merkezli uygulamaların yapılması, iş birliğine dayalı çalışmaların özendirilmesi ve derslere etkin katılımın sağlanması gerektiği ifade edilmiştir. Öğretmenlerin eğitimin bütün paydaşlarıyla iletişim kanallarını açık tutması, iş birliği içinde çalışması kapsayıcı eğitim ilkeleri bakımından önemlidir (Rakap & Kalkan, 2019). Kapsayıcı eğitim, bütüncül bir yaklaşım gerektirmektedir (Sakız, 2016). Kapsayıcı öğrenme öğretme sürecinde esneklik ön plandadır. Öğrencinin eğitimin merkezine alınması, farklılıklara saygı ve

bireysel özelliklerin kapsayıcı eğitimin diğer ilkeleri arasında yer almaktadır (Özdaş, 2020). Öğretim yöntemleri, kapsayıcı eğitimde önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlerin bütün öğrencileri sürece katacak farklılaştırılmış öğretim yöntemlerini kullanmaları eğitimsel ve öğretimsel başarı açısından önemlidir (Aktekin, 2017).

Araştırmada elde edilen bir sonuç da mesleki gelişimin sürekliliğidir. Bu bağlamda öğretmenler; Türkçeyi etkili kullanmaya, yenilikleri takip etmeye, uzmanlaşmaya vurgu yapmışlardır. Ayrıca öğretmenlerin araştırma becerisine sahip olmaları gerektiği de belirtilmiştir. Öğretmenlerin öğretim becerisi doğuştan getirilen bir özellik değildir. Öğretmenin alanında uzmanlık bilgisine sahip olmasının yanında öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerilere de ihtiyacı vardır. Öğretmenlerin, mesleki gelişimlerini meslek öncesi ve meslekte görev yaptıkları süre içinde geliştirmeleri beklenmektedir (Erden, 1998). Aynı zamanda öğretmenin eğitim paydaşlarıyla iş birliği içinde çalışması, öğretim programının ön gördüğü bilgi, beceri ve yetkinlikleri öğrencilere kazandırması için çağdaş bir öğrenme öğretme sürecini tasarlaması gerekir beklenmektedir (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005). Demokratik öğrenme ortamının inşasına yönelik öğretmen sorumlulukları ile ilgili elde edilen başka bir sonuç ise öğretmenlerin eğitimin diğer paydaşları ile etkileşim içinde olmaları gerektiğidir. Öğretmenlerin, meslektaşları, okul yöneticileri, veliler ve okulun sosyal çevresi ile iletişim ve etkileşim hâlinde olmaları, iş birliği içinde çalışmaları ön plana çıkmaktadır. Okul paydaşlarının okul yönetimine katılımı, okulun geliştirilmesi ve öğrenci ve çalışanlarının performansının yükseltilmesi bakımından önemlidir (San Antonio & Gamage, 2007). Okul ile veliler arasındaki iş birliğinin yoğunluğu arttıkça öğrencilerin daha nitelikli eğitim almaları sağlanabilir (Çalışkan & Ayık, 2015).

Öğretmenlerin, demokratik öğrenme ortamının inşasına yönelik öğrencilerin sorumlulukları ile ilgili sonuçları incelendiğinde öğrencilerde sorumluluk duygusu ve farkındalıkların gelişmiş olmaları, demokratik öğrenci kişiliğine sahip olmaları, okul ve sınıf etkinliklerine aktif katılmaları, okul kurallarına uymaları ve bireysel sorumluluklarını yerine getirmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin bütün bunları kazanmaları okulu ve sınıfı benimsemeleri ile ilgilidir. Gerek öğrenciler olsun gerek diğer insanlar olsun içinde bulunulan ortama uyum sağlandığında görev ve sorumluluklarını yerine getirmek daha kolay olmaktadır. Öğrenciler de okul yönetimine, öğretmenlerine ve birbirlerine karşı saygı, sevgi ve hoşgörü içinde bulundukça demokratik öğrenme ortamına kavuşacaklardır. Okullar, bireyleri yetişkin yaşamında demokratik rollerini oynamaya hazırlamada önemli bir rol oynamalıdır.

Demokratik eğitim, bireyin kişisel özelliklerini ve öğrenme şeklini oluşturmada önemli bir rol oynar. Bu bağlamda eğitim, bireyde kendi kaderini tayin etme becerisinin gelişmesine yol açan bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Aynı zamanda, bireyin kendi değerlerini, kişisel ihtiyaçlarını ve sorumluluklarını tanımaya yardımcı olan kendi kendine öğrenmeyi teşvik etmenin ve öz farkındalık yaratmanın bir aracı olarak kabul edilir (Alshurman, 2015). Demokratik eğitimin okullarda başarılı olması için öğrenciler ve öğretmen arasında bir diyalog oluşturulmalıdır. Öğretimin demokratik şekilde düzenlenmesi yeterli değildir. Neyin öğretildiği ve nasıl öğretildiği tartışılmalı ve ardından değerlendirilmelidir (Subba, 2014). Bütün zorluklara rağmen öğrencilere demokratik değerleri tanıtmanın yollarını bulma konusunda çabanın sürdürülmesi önemlidir (Hess, Lowery, Fewell & Zaher, 2021). Karatekin, Kuş ve Sönmez (2010) yaptıkları araştırmada öğrencilerin demokrasinin bireylere sağladığı yararlar hakkında doğru algılara sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Çullu ve Samancı (2016) yaptıkları araştırmada demokratik öğrenme ortamının yegâne yolunun eğitim kurumlarında öğrencilere verilen değer

olduğu yönündedir. Şahin ve Kılış (2020) yapmış oldukları araştırmada ilk ve ortaokul öğrencilerinin demokrasiye ilişkin kavram dünyalarının zengin olmadığı ve kavram yanılgıları yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Kuş (2012) da yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin demokrasiyi tam olarak anlamadıklarını ve demokrasi hakkında yanlış bilgilere sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla öğrencilere demokratik tutum ve davranışları kazandırmanın yollarından biri öğrencilerin öğrenme ve öğretme sürecine dâhil edilmesidir. Öğretmen, demokratik ilkeler temelinde ve bireylerin bütünlüğü ve eşit değeri ile ilgili olarak okulu yönetebilmeli ve geliştirebilmelidir (Johansson, 2004).

Demokrasi ve eğitim arasındaki ilişkinin anlaşılmasının en yaygın yolu, eğitim sistemine dâhil olan çocukların demokratik yaşama katılmalarını sağlamaktır. Bu yaklaşımda, demokratik eğitimin rolü üç yönlü olarak kabul edilmektedir. Demokrasi ve demokratik süreçler hakkında öğrencileri bilgilendirmek, birlikte karar vermek ve anlaşmak gibi demokratik becerilerin kazanılmasını kolaylaştırmak ve son olarak demokrasiye karşı olumlu bir tutumun kazanılmasını desteklemektir (Biesta, 2007). Öğrenciler, akranlarıyla bağ kurmak için yetişkinlerin dünyasından yaratıcı bir şekilde bilgi alarak veya bu bilgileri benimseyerek kendi benzersiz akran kültürlerini oluştururlar ve bu kültürel ortama katılırlar (Corsaro, 2017). Bu amaca ulaşmak için okulların öğrencilere birlikte çalışmayı öğretmesi gerekir (Beverly & Darling-Hammond, 2009). Çünkü çocukların genellikle ebeveynlerine ve öğretmenlerine sorgusuz, sualsiz itaat etmeleri ve sadakat göstermeleri beklenir. Çocuklar, yetişkinlere bağımlıdırlar ve yetişkin kontrolüne tabidirler (Alderson, 1999). Bunun için daha açık bir okul ve sınıf iklimi oluşturmak, böylece öğrencileri demokratik uygulamalara dâhil etmek ve onları okulun ötesinde demokrasiye aktif katılıma hazırlamak için ele alınması gereken günlük okul yaşamında bir dizi engel ve sınırlamayı ortaya koymaktadır (Thornberg & Elvstrand, 2012). Çoğulcu eğitimin amaçlarından birinin öğrencilerin bilinçli hareket etmeleri, tartışmalara ve kararlara birey ve toplum düzeyinde katılma yeterliliğini geliştirmek olduğu söylenebilir. Bu çoğulcu yaklaşım, halk eğitiminin demokratik rolünü hesaba kattığı ve sürdürülebilir kalkınmanın değer boyutunu tanıdığı için birçok avantaja sahip görünmektedir. Aynı zamanda, öğrencilerin eleştirel düşünmesini ve harekete geçme yeterliliklerini teşvik ederek bağımlı olma risklerini de azaltır (Öhman, 2008). Bunun için öğrencilerin kendileriyle ilgili konularda görüşlerini yansıtmalarını sağlamak temel çıkış noktası olarak görülmelidir (Harber & Trafford).

Araştırma bulguları bir bütün olarak incelendiğinde demokratik öğrenme ortamının inşasında öğrenci, öğretmen, okul yönetimi ve veli gibi tüm bireylerin ortak hareket etmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bir ekosistemin tüm parçaları gibi birbirine bağlı ve birbirini etkileyen bu bireyler tek başlarına belli bir seviyeye kadar demokratik ortam sağlayabilmektedir. Fakat tüm paydaşlar ortak bir amaç ve algı ile hareket ettiğinde bir bütünlük içinde demokratik öğrenme ortamı ortaya çıkmaktadır. Bu noktada eğitim süreci içerisinde her bireyin üstüne düşen sorumlulukları yerine getirmesi gerekmektedir.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Demokratik öğrenme ortamının inşası için okul müdürleri; öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine önem vermelidir. Okul müdürleri, karar alma süreçlerinde sayılan paydaşların kararlara katılma, görüş belirtme hususlarında demokratik ilkeler göz önünde bulundurulabilir.

- Öğrencilerin sınıfta kararlara katılmaları sağlanmalıdır. Bunun için sınıfta karar alma süreçlerinde öğrencilerden görüş ve öneriler alınarak demokrasi bilinci kazanmaları sağlanabilir.
- Öğrencilerin görev ve sorumlulukları belirlenmelidir. Görev ve sorumlulukların belirlenmesinde okul yönetimi, öğretmen ve öğrenci temsilcileri yer alabilir.
- Bu araştırmada ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde görev yapmakta olan öğretmenlerden veri toplanmıştır. Benzer bir araştırma anaokulu ve yükseköğretim düzeyinde yapılabilir.
- Öğretmenlerle yapılan bu araştırmanın bir benzerinin okul yöneticileriyle ve velilerle de yapılmasında fayda vardır.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Mardin Artuklu Üniversitesinden 07.06.2021 tarih ve E-79906804-050.06.04-15319 belge sayı numarası ile etik kurul izni alınmıştır.

Kaynakça

- Akbari, H. (2008). Educating business professionals for year 2010 and beyond: Six critical management themes and skills to emphasize. *International Business & Economics Research Journal*, 7(7), 57–62.
- Aktekin, S. (Ed.). (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Aktemur, E. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin tutumları ile öğretmenlerinin demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Albayrak, E., Güngören, Ö., & Horzum, M. (2014). Algılanan öğrenme ölçeğinin Türkçeye uyarlaması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 1-14.
- Alderson, P. (1999). Human rights and democracy in schools do they mean more than picking up litter and not killing whales. *The International Journal of Children's Right*, 7(2), 185-205.
- Alshurman, M. (2015). Democratic education and administration. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 861-869.
- Altuntaş, B., Demirdağ, S., & Ertem, H. Y. (2020). Veli algılarına okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 254-269.
- Balci, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bay, E., Kaya, H., & Gündoğdu, K. (2010). Demokratik yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği geliştirilmesi. *Education Sciences*, 5(2), 646-664.
- Bellingham, R. (2003). *Ethical leadership rebuilding trust in corporations*. Amherst Massachusetts: HRD Press Inc.
- Beverly, F., & Darling-Hammond, L. (2009). Documentation and democratic education, *Theory Into Practice*, 49(1), 72-81,
- Biesta, G. (2007). Education and the democratic person: Towards a political conception of democratic education. *Teachers college record*, 109(3), 740-769.
- Bursalioğlu, Z. (2021). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Corsaro, W. A. (2017). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cropley, A. (2002). *Qualitative research methods: An introduction for students of psychology and education*. University of Latvia: Zinatne.
- Çalışkan, N., & Ayık, A. (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 69-82.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çullu, M. S., & Samancı, O. (2016). Çocuk eğitiminde demokrasi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 79-84.
- Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(1), 63-74.

- Duman, B. (2006). *İlköğretim öğretmenliğinin demokrasi konusundaki görüşleri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Edwards, C. H. (2008). *Classroom discipline & management*. New Jersey: John Wiley & Sons Publishers.
- Ensari, H. (1997). Demokrasi ve eğitim yöneticisi. *Öneri Dergisi*, 1(6), 67-69.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Genç, S. Z. (2006). Demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 35(171), 43-54.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. New Jersey: Princeton University Press.
- Güvel, E. A. (1999). *Demokrasi ve ekonomi; Türk Demokrasi Vakfı ilk uygulama raporu*. Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitim Projesi Yayınları.
- Harber, C. (1994). International political development and democratic teacher education. *Educational Review*, 46(2), 159-165.
- Harber, C., & Trafford, B. (1999) Democratic management and school effectiveness in two countries: A case of pupil participation? *Educational Management Administration & Leadership*, 27(1), 45-54.
- Hess, M. E., Lowery, C. L., Fewell, C. J., & Zaher, G. (2021). Democratic teacher preparation and praxis: Creating active, reflective educators (CARE). *Democracy and Education*, 29(1), 1-11.
- Holmes, E. E. (1991). Democracy in elementary school classrooms. *Social Education*, 55(3), 176-178.
- Kahne, J., & Westheimer, J. (2003). Teaching democracy: What schools need to do. *Phi Delta Kappa*, 85(1), 34-40.
- Karatekin, K., Kuş, Z., & Sönmez, O. (2010). İlköğretim öğrencilerinin demokrasi algıları. *Education Sciences*, 5(4), 1498-1512.
- Karslı, M. D. (2006). *Etkili okul yöneticiliği*. Morpa Kültür Yayınları.
- Kartal, S. (2008). İlk ve ortaöğretim kurumlarında velinin okul yönetimine katılımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 23-29.
- Kepenekçi, Y. K. (2003). Demokratik okul. *Eğitim Araştırmaları*, 3(11), 49-53.
- Kıncal, R. Y., & Işık, H. (2003). Demokratik eğitim ve demokratik değerler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 54-58.
- Korkmaz, H. E. (2013). *Okullarda demokratik eğitim ortamının gerçekleşmesine yönelik öğretmen algıları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koşar, S., & Buran, K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 1232-1265.
- Kuş, Z. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- MEB. (1973). *Milli eğitim temel kanunu*. (1973). Kanun Numarası: 1739 Resmî Gazete, 24/6/1973.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage: New York.

- Nasırcı, H. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin demokrasi algıları ve demokrasi eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi (Metaforik bir çalışma)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Nazlı, K., Özer, N., & Şad, S. N. (2022). Veli toplantılarının süreç ve sonuçlarına ilişkin bir olgubilim çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 703-728.
- Öhman, J. (2008). Environmental ethics and democratic responsibility. In J. Öhman ((Ed.), *Values and Democracy in Education for Sustainable Development-Contributions from Swedish Research* (pp. 17-33). Malmö: Liber.
- Özdaş, F. (2020). Kapsayıcı Eğitim Programları ve Göçmenler. H. Sakız, & H. Apak (Eds.), *Türkiye’de göçmen kapsayıcılığı içinde* (ss. 165-186). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdaş, F., Ekinci, A., & Bindak, R. (2015). Öğretmenlerin demokrasiye ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 65-82.
- Özdaş, F., Ekinci, A., & Öter, Ö. M. (2018). Eğitim öğretimin geliştirilmesinde öğretmenler kurulu kararlarının etkisi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 1041-1058.
- Özdemir, S., & Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin mesleki önceliklerinde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(200), 5-27.
- Öztaşkın, Ö., & İçen, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri ile demokrasi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 36-49.
- Öztürk, M. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı anlayışı uygulama düzeyinin incelenmesi: Kilis ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Özyılmaz, Ö. (2013). *Türk millî eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Prasad, P. V., & Kalinec-Craig, C. (2021). Creating a democratic mathematics classroom: The interplay of the rights and responsibilities of the learner. *Democracy and Education*, 29(1), 1-10.
- Print, M., Ornstrom, S., & Nielsen, H. S. (2002). Education for democratic processes in schools and classrooms. *European Journal of Education*, 37(2), 193–210.
- Rakap, S., & Kalkan, S. (2019). Türkiye’de kapsayıcı eğitime yönelik araştırmalar. H. Gürgür, & S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme içinde* (ss. 271-290). Ankara: Pegem Akademi.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleşme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.
- San Antonio, D. M., & Gamage, D.T. (2007). Buiding trust among educational stakeholders throughparticipatory school administration, leadership and management. *British Educational Leadership, Management & Administration Society*, 21(1), 15-22
- Schunk D. H. (2004). *Learning theories: An educational perspective*. New York: Pearson.
- Sönmez, E., & Ayaz, E. (2019). Olumlu öğrenme ortamı oluşturmada öğretmenlerin sosyal ve duygusal becerilerinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(20), 29-44.
- Starkey, H. (2005). Democratic education and learning. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), 299-308.

- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Subba, D. (2014). Democratic values and democratic approach in teaching: A perspective. *American Journal of Educational Research*, 2(12), 37-40.
- Şahin, Ş., & Kılıç, A. (2020). İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin demokrasi algılarına ilişkin kavram ağları. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(2), 764-785.
- Tavşancıl, E., & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Teyfur, M. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin uyguladıkları yönetim biçimlerine ilişkin algıları ve velilere göre okul yöneticilerinin yönetim becerilerinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Thornberg, R., & Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, (53), 44-54.
- Tse, C., & Kwan, T. (2000). Mission impossible: A reconsideration of democratic education in schools. *Educational Practice and Theory*, 22(1), 39-55.
- Vieno, A., Perkins, D. D., Smith, T. M., & Santinello, M. (2005). Democratic school climate and sense of community in school: A multilevel analysis. *American Journal of Community Psychology*, 36(3-4), 327-341.
- Vinterek, M. (2010). How to live democracy in the classroom. *Education Inquiry*, 1(4), 367-380.
- Woods, P. A., & Gronn, P. (2009). Nurturing democracy: The contribution of distribute leadership to a democratic organizational landscape. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(4), 430- 451.
- Yalçın Durmuş, G., & Demirtaş, H. (2009). Genel lise öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 121-138.
- Yavuz Konokman, G., & Yanpar Yelken, T. (2013). Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 175-188.
- Yeşil, R. (2003). Demokratik eğitim ortamının insan hakları temeli. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 45-54
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. (1984). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük program: Eğitimde saklı uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

İletişim/Correspondence

Nihat KAVAN
nihatkavan@gmail.com

Doç. Dr. Faysal ÖZDAŞ
faysalozdas@artuklu.edu.tr

The Effect of Argumentation Method on Critical Thinking Skills: Meta-Analysis Study

Hüseyin POLAT, Ministry of Education, ORCID ID: 0000-0002-6990-0707

Fatma Bilge EMRE, İnönü University, ORCID ID: 0000-0002-2972-5596

Abstract

The aim of this research study is to examine the effect of argumentation method on critical thinking skills. The model of this study is meta-analysis. In the study, 140 studies were found in which the effect of the argumentation method on critical thinking skills between the years 2012-2022. 19 studies that met the inclusion criteria were included in the study. In the research, the random effects model was used to combine the results of different studies, and the average effect size was calculated according to this model. The effect sizes of the categorical variables of the studies included in the study were calculated and it was seen that there was no significant difference between them. There was a high level of heterogeneity between studies. As a result of the meta-regression analysis, it was seen that the source of the heterogeneity between the studies was the model in which the teaching level, study design and study duration were considered together. It was concluded that there was no publication bias among the studies included in this study.

Keywords: argumentation method, critical thinking skills, meta-analysis



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 3, 2022
pp. 1624-1643
DOI
10.17679/inuefd.1139781

Article Type
Research Article

Received
02.07.2022

Accepted
24.12.2022

Suggested Citation

Polat, H. & Emre, F. B. (2022). The effect of argumentation method on critical thinking skills: Meta-analysis study, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(3), 1624-1643. DOI: 10.17679/inuefd.1139781

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The importance of the information passing through the thinking process has increased in the information society. Therefore, individuals should have critical thinking skills, problem solving, collaborative work and creative thinking skills. In the 21st century, one of the most important features that should be found in the information age for people is critical thinking. Critical thinking is an art that helps us to find which idea or view is more appropriate among more than one option in any situation (Paul & Elder, 2013). Critical thinking is one of the higher-order thinking skills required to perceive the world using existing knowledge (Rosidin, Kadaritna, & Hasnunidah, 2019).

Education systems aim to raise individuals who think, produce, search, question, look at new situations with suspicion and have a critical point of view in the 21st century (Tural & Seçgin, 2012). Argumentation has an important place for this goal of the education system. Because argumentation is an important feature of critical thinking. It is necessary to examine the evidence for a situation encountered and to consider the counter-argument. Critical thinking requires seeing different perspectives and causing a change in the mind (Maloney, 2007). Argumentation is the coordination of theory and evidence put forward to support or refute an explanatory conclusion, model, or prediction (Toulmin, 2003). It is the process of individuals making claims to solve a problem situation and proving the correctness of their ideas to the other party by putting forward reasons supporting these claims (Okumus, 2012). There are studies examining the effect of argumentation method on critical thinking skills in the field of educational sciences. These studies differ in terms of teaching level, sample size, research design, publication style and results. Meta-analysis is the way to interpret the results of these different studies together. Meta-analysis is the statistical combination of different results obtained from previous independent studies on the same subject by bringing them together and comparing them (Bakioğlu & Özcan, 2016; Kanadlı, 2021).

Purpose

In the field of educational sciences, there are different numbers of independent studies on the same subject with different results. It may not be possible to reach all of these studies and review their findings and examine their results and recommendations. Therefore, the results of different studies on the same subject should be brought together, reanalyzed and reinterpreted (Sağlam & Yüksel, 2007). In this research, it is aimed to reinterpret the effects of the argumentation method on critical thinking skills by bringing together different studies. Depending on the general purpose of the study, answers to the following questions were sought in this study:

1. What are the characteristics of the studies included in the research?
2. What is the effect of the argumentation method on critical thinking skills?
3. Is there a significant difference between the effect sizes of the categorical variables of the studies included in the study?
 - 3.1. Is there a significant difference between the effect sizes of the studies according to the education level?
 - 3.2. Is there a significant difference between the effect sizes of the studies according to the study design?

3.3. Is there a significant difference between the effect sizes of the studies according to the type of publication?

4. What are the sources of heterogeneity among the studies included in the research?

5. Is there publication bias among the studies included in the research?

Method

The model of this research is meta-analysis. Meta-analysis, which is also defined as analysis of analyses, is the statistical combination of results obtained from independent studies conducted at different times on the same subject for comparison (Bakioğlu & Özcan, 2016; Dinçer, 2014). In this study, meta-analysis was made by bringing together different studies examining the effect of argumentation method on critical thinking skills and the results were interpreted.

The inclusion criteria for the study were determined as follows:

1. Studies carried out between 2012-2022,
2. Studies published in Turkish or English in YÖK Thesis Center, ERIC, Dergi Park, Google Scholar databases,
3. Studies carried out in experimental design,
4. Studies containing numerical data such as arithmetic mean, standard deviation and sample size required to calculate the effect size.

The number of studies included in the meta-analysis study is 19. In this research, the R program (The R Foundation for Statistical Computing, v.4.1.2) was used to analyze the data.

Findings

In this part of the research, in which the effect of the argumentation method on critical thinking skills is examined, the findings are included. In order to analyze the effect of the argumentation method on critical thinking skills, the overall effect size was calculated according to the random effects model and a moderate effect size and high level of heterogeneity was obtained. Categorical moderator analysis was performed to determine the contribution of the categorical variables of the study to the variance. As a result of the analysis, no significant difference was found between the categorical variables. Meta-regression analysis was performed to determine whether a continuous and categorical variable was the source of heterogeneity. At the end of the analysis, it was seen that the model in which the teaching level, study pattern and study duration were taken together is the biggest source of heterogeneity. No publication bias was found among studies.

Discussion & Conclusion

In order to examine the effect of the argumentation method on critical thinking skills, the average effect size of 19 studies was calculated according to the random effects model, and a medium-sized effect size was reached. In this case, it shows that the argumentation method has a moderately positive and significant effect on critical thinking skills. Categorical moderator analysis was performed to examine the contribution of the categorical variables of the study to the variance. There was no significant difference between categorical variables. It has been concluded that the biggest source of heterogeneity is the model in which teaching

level-study design-study time is considered together. This model explains 56.31% of the heterogeneity.

Argümantasyon Yönteminin Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerine Etkisi: Meta-Analiz Çalışması

Hüseyin POLAT, Millî Eğitim Bakanlığı, ORCID ID:0000-0002-6990-0707

Fatma Bilge EMRE, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-2972-5596

Öz

Bu çalışmada amaç, argümantasyon yönteminin eleştirel düşünme becerisi üzerine etkisini incelemektir. Bu araştırmanın modeli meta-analizdir. Araştırmada 2012-2022 yılları arasında argümantasyon yönteminin eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisinin incelendiği 140 çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmalar içinde dahil edilme kriterlerini karşılayan 19 çalışma araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada, farklı çalışmaların sonuçlarının birleştirilmesi işlemi için rastgele etkiler modeli (random effects model) kullanılmış ve bu modele göre orta büyüklüğe sahip ortalama etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların kategorik değişkenlerinin etki büyüklükleri hesaplanmış ve aralarında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Çalışmalar arasında yüksek düzeyde heterojenlik olduğu görülmüştür. Meta-regresyon analizi sonucunda çalışmalar arasındaki heterojenliğin kaynağının öğretim kademesi, çalışma deseni ve çalışma süresinin birlikte ele alındığı model olduğu görülmüştür. Bu araştırmaya dahil edilen çalışmalar arasında yayın yanlılığının bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: argümantasyon yöntemi, eleştirel düşünme becerileri, meta-analiz



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 3, 2022
ss. 1624-1643

DOI
10.17679/inuefd.1139781

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
02.07.2022

Kabul Tarihi
24.12.2022

Önerilen Atıf

Polat, H. ve Emre, F. B. (2022). Argümantasyon yönteminin eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisi: Meta-analiz çalışması, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1624-1643. DOI: 10.17679/inuefd.1139781

Argümantasyon Yönteminin Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerine Etkisi: Meta-Analiz Çalışması

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişte, düşünce filtresinden geçen bilginin önemi arttı. Bilgi toplumu, bireylerin içinde eleştirel düşünmenin de bulunduğu, karşılaştığı problemleri çözebilen, araştıran, iş birliği içinde çalışabilen ve yaratıcı düşünme becerisine sahip olmalarını beklemektedir. 21.yüzyılda, bilgi çağı insanında bulunması gereken ve aynı zamanda üst düzey düşünme becerilerinden birisi olan eleştirel düşünme; düşünmeye yön veren aktif bir süreç olarak göze çarpmaktadır. Eleştirel düşünme, tarafsız şekilde en yüksek kalitede akıl yürütmeye çalışan, kendi kendine yönlendirilen disiplinli düşünce olarak tanımlanmaktadır. Herhangi bir durumda birden fazla seçenek içinde hangi fikir veya görüşün daha uygun olduğunu bulmamıza yarayan bir sanattır (Paul ve Elder, 2013). Eleştirel düşünme genellikle açık ve rasyonel düşünme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram aynı zamanda yansıtıcı ve bağımsız düşünme anlamına da gelmektedir (Certel, Çatıkkaş ve Yalçinkaya, 2011; Higgins, 2014; Karagöl ve Bekmezci, 2015). Eleştirel düşünme, mevcut bilgiyi kullanarak dünyayı algılamak için gerekli olan üst düzey düşünme becerilerinden birisidir (Rosidin, Kadaritna ve Hasnunidah, 2019).

Eleştirel düşünme belli bir amaca yöneliktir. Bundan dolayı eleştirel düşünme bir etkinlik değil var olan sorunları araştırarak gerekli durumlarda nasıl bir duruş sergilenmesi gerektirdiğini belirleyen bir düşünme biçimidir. Herhangi bir durumu olumlu ya da olumsuz yönleriyle değerlendirme anlamına gelmektedir (Alper, 2010; Karadüz, 2010). Eleştirel düşünmenin önemli özelliklerinden biri tartışmadır. Belli bir durum karşısında tüm argümanlar dikkate alınmalıdır. Bundan dolayı eleştirel düşünme, farklı bakış açılarını dikkate almayı ve zihinsel değişime açık olmayı da içerir (Maloney, 2007). Eleştirel düşünme; problem çözme ve karar verme ile ilgili olan öz düzenleme yetisidir ve amaçlı bir süreçtir (Tümkiye, Aybek ve Aldağ, 2009). Bireye kendi düşüncelerini oluşturma fırsatı vererek karşıt düşünceyle bireyin kendi düşüncesini mukayese edip aralarında değerlendirme ve yorumlama imkanı sağlar (Karadüz, 2010). Eleştirel düşünmeyi öğrenmek, düşünme eyleminin kendisini öğrenmektir (Gültepe ve Kılıç, 2021).

Eğitim sistemleri 21.yüzyılın gereği olarak çok yönlü düşünen, üreten, araştıran, sorgulayan, karşılaştığı yeni durumlara kuşkuyla bakan ve eleştirel bakış açısına sahip bireyler yetiştirme hedefindedir (Tural ve Seçgin, 2012). Bu hedef doğrultusunda hazırlanan öğretim programları ise bireylerin deneyimlerine önem veren, sosyal hayatın içinde aktif olarak yer alan ve sorunlara çözüm üreten bireyler olarak gelişmeleri için hazırlanmaktadır. Bireylerin karşılaştıkları problemlere çözüm üretebilmeleri için eleştirel düşünme, tartışma, karar verme, bilimsel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Yılmaz-Özcan ve Tabak, 2019). Eğitim sisteminin bu hedefi için argümantasyon önemli bir yere sahiptir. Çünkü argümantasyon eleştirel düşünmenin önemli bir özelliğidir. Karşılaşılan bir duruma ilişkin kanıtların incelenmesi ve karşıt argümanın dikkate alınması gerekir. Eleştirel düşünme farklı bakış açılarını görmeyi ve zihinde bir değişime yol açmayı gerektirir (Maloney, 2007). Benzer şekilde eleştirel düşünme, bireylerin mevcut seçenekler içerisinde hangi durumun uygun olacağına karar vermesi olarak tanımlanan argümantasyon tanımı ile benzerlik göstermektedir (Janjua, Hussain, Hussain ve Chang, 2014). Argümantasyon kavramı, açıklayıcı bir sonucu, modeli ya da tahmini desteklemek ya da çürütmek için ortaya atılan teori ve kanıtların bir koordinasyonu olarak tanımlanmaktadır (Toulmin, 2003). Argümantasyon, bireylerin bir problem durumunu çözmek için iddialar ortaya atmaları ve bu iddiaları

destekleyen nedenler ileri sürerek fikirlerinin doğruluğunu karşı tarafa ispatlama sürecidir (Okumuş, 2012). Argümanlar, bir konuda ortaya atılan bir teoriyi destekledikleri gibi teoriyi reddedebilirler (Deveci, 2009). Eğitim bilimleri alanında kullanılan argümantasyon modellerinden birisi Toulmin Argümantasyon Modelidir. Toulmin Argümantasyon Modeli; iddia, veri, gerekçe destekleyici ve çürütücü öğelerinden oluşmaktadır. Bir konuya ilişkin ortaya atılan iddiayı destekleyen ifadeler verilerdir. İddia ile veriler gerekçelerle birbirine bağlanır. Gerekçeleri güçlendiren ifadeler destekleyicilerdir. İddianın hangi durumda geçerli olmadığı ise çürütücülerle ifade edilir (Erduran, Simon ve Osborne, 2004; Shemwell ve Furtak, 2010). Bilişsel açıdan argümantasyon muhakeme etme ve bilimsel söylemin önemli bir özelliğidir. Bilimin ve bilimsel söylemin merkezini oluşturur. Eğer öğrenciler argümantasyon etkinlikleri yaparsa iddia ve kanıt arasındaki ilişkiyi ve bilimsel açıdan sorgulamanın önemini kavrayacaktır (Simon, 2008). Argüman ve karşıt argüman oluşturma, mantıklı düşünme ve kavramsal öğrenmeyi geliştirmede etkin bir stratejidir (Osborne, 2010).

Eğitim bilimlerinde argümantasyon yönteminin eleştirel düşünme becerisi üzerine etkisinin incelendiği çalışmalar; öğretim kademesi, örneklem büyüklüğü, araştırma deseni ve yayın şekli bakımından farklılık göstermektedir. Eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde argümantasyon yönteminin eleştirel düşünme becerisi üzerinde etkili olduğu ve bu becerinin kullanımında artış olduğu ile ilgili çalışmalar (Bilasa ve Taşpınar, 2018; Çakan Akkaş, 2017; Demirel, 2017; Ecevit, 2018; Meral, 2018; Sevgi, 2016; Şahin, 2016; Tüzün, 2016) olduğu gibi argümantasyon yönteminin eleştirel düşünme becerisi üzerinde etkili olmadığı çalışmalar da (Eyceyurt Türk, 2017; Temiz Çınar, 2016; Uçar, 2019) mevcuttur. Birbirinden farklı yapılmış bu çalışmaların sonuçlarını birlikte yorumlamanın yolu meta-analizdir. Meta-analiz, aynı konuda daha önce yapılmış birbirinden bağımsız çalışmalardan elde edilen farklı sonuçlarının bir araya getirilerek karşılaştırılması için istatistiksel olarak birleştirilmesidir. Meta-analiz için araştırma sonuçlarının aynı yapı ve ilişkileri barındırması ve sonuçlarının benzer istatistiksel sonuçlarla elde edilmiş olması gerekir (Bakioğlu ve Özcan, 2016; Kanadlı, 2021). Klasik literatür taramasından farklı olan meta-analiz, araştırma sonuçlarından bulgu edinmek için yapılan bir sentezleme metodudur. Birbirinden farklı birçok meta-analiz türü bulunmasına rağmen ortak fikir, araştırma sonuçlarının istatistiksel olarak ortak ölçü birimine çevirerek karşılaştırmak ve etki büyüklüğünü hesaplamaktır. Meta-analiz yöntemi, başa çıkılmayacak kadar çok miktardaki veriyi bütünleştirdiği için paha biçilemez bilimsel çalışmalardır (Akgöz, Ercan ve Kan, 2004; Bakioğlu ve Özcan, 2016). Gün geçtikçe her alanda olduğu gibi eğitim bilimleri alanında da aynı konuda farklı sayıda birbirinden bağımsız ve farklı sonuçlara ulaşılan çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmaların tümüne ulaşarak bulgularının gözden geçirilmesi, sonuçlarının ve önerilerinin incelenmesi mümkün olmayabilir. Bundan dolayı aynı konuda yapılmış farklı çalışmaların sonuçlarının bir araya getirilerek tekrar analiz sürecinden geçirilmesi ve yeniden yorumlanması gerekmektedir (Sağlam ve Yüksel, 2007). Bu çalışmada, argümantasyon yönteminin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkisinin incelendiği farklı çalışmalar bir araya getirilerek yeniden yorumlanması amaçlanmıştır. Araştırmanın genel amacına bağlı olarak bu çalışmada aşağıdaki soruların cevabı aranmıştır:

1. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların özellikleri nelerdir?
2. Argümantasyon yönteminin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisi nedir?

3. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların kategorik değişkenlerinin etki büyüklükleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Araştırmaya dahil edilen çalışmalar arasındaki heterojenliğin kaynakları nelerdir?
5. Araştırmaya dahil edilen çalışmalar arasında yayın yanlılığı var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmanın modeli meta-analizdir. Analizlerin analizi olarak da tanımlanan meta-analiz, aynı konuda, farklı zamanlarda yapılmış bağımsız çalışmalardan elde edilen sonuçların karşılaştırılması için bir araya getirilerek istatistiksel olarak birleştirilmesidir (Bakioğlu ve Özcan, 2016; Dinçer, 2014). Bu çalışmada argümantasyon yönteminin eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisinin incelendiği farklı çalışmalar bir araya getirilerek meta-analiz yapılmış ve elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır. Bu araştırma meta-analiz çalışması olduğu için etik kurul kararı alınmamıştır.

Veri Toplama

Argümantasyon yönteminin eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisini tespit etmek amacıyla, 2012-2022 yılları arasında argümantasyon yöntemiyle yapılmış deneysel çalışmalar araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmaya nicel çalışmalarla beraber nicel boyutu deneysel yöntem olan karma çalışmalar da dahil edilmiştir. Veri toplamak için Yükseköğretim Kurulu tez veri tabanı, DergiPark, Google Akademik ve ERIC taranmıştır. Türkçe ve İngilizce ayrı ayrı olacak şekilde “Argümantasyon”, “Argümantasyon yöntemi” ve “Eleştirel düşünme” anahtar sözcükleri kullanılarak yayınlar taranmıştır. Tarama sırasında anahtar sözcüklerin çalışmanın başlığında yer almasına dikkat edilmiştir.

Çalışmaların detaylı olarak incelenmesi için çalışmanın adı, yılı, türü (tez veya makale), deseni (nicel veya karma), uygulamanın yapıldığı öğrenim kademesi, çalışma süresi (ders saati), deney ve kontrol grubuna ait aritmetik ortalama, standart sapma ve örneklem büyüklüğünü içeren kodlama formu geliştirilmiş ve 140 çalışmaya ulaşılmıştır. Dahil edilme kriterlerini karşılayan 19 çalışma araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilmeyen çalışmalara ilişkin veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Dahil Edilmeyen Çalışmalara İlişkin İstatistikler

Çalışmanın Özelliği	N	%
Nitel	45	37.2
Deneysel olmayan	34	28.1
Eksik istatistik verisi içeren	42	34.7
Toplam	121	100

Tablo 1 incelendiğinde 140 çalışmadan eleştirel düşünme becerisini sadece nitel verilerden elde eden, deneysel olmayan ve meta-analiz için gerekli olan istatistik verileri eksik olan 121 çalışma araştırmaya dahil edilmemiştir.

Değişkenler (Moderatörler)

Araştırmada ortalama etki büyüklüğünü etkileyen değişkenler şu şekilde tanımlanabilir:

1. Öğretim Kademesi: Araştırmaya dahil edilen çalışmanın hangi öğretim kademesinde yürütüldüğünü gösterir. Bu araştırmada öğretim kademesi olarak ilkokul, ortaokul, lise ve lisans şeklinde kodlanmıştır.
2. Çalışma Deseni: Araştırmaya dahil edilen çalışmanın hangi desene yürütüldüğünü ifade eder. Bu araştırmada çalışma deseni olarak nicel metodoloji içerisindeki deneysel çalışmalar nicel çalışma, karma metodolojinin nicel boyutu deneysel olan çalışmalar ise karma çalışma şeklinde kodlanmıştır.
3. Yayın türü: Araştırmaya dahil edilen çalışmanın yayın türünü ifade eder. Bu araştırmadaki çalışmalar yayın türü olarak yüksek lisans tezi, doktora tezi ve makale şeklinde kodlanmıştır.
4. Çalışma Süresi: Araştırmaya dahil edilen çalışmaların ne kadar sürdüğünü belirtir. Bu araştırmadaki çalışmalar süre olarak ders saatine göre kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Sosyal bilimler alanında yapılacak meta-analiz çalışmalarında etki büyüklüklerinin birleştirilmesinde genellikle rastgele etkiler modeli (random effects model) kullanılır. Bu model çalışmalar arasındaki varyansın ölçme araçları, örneklem özellikleri ile birlikte örnekleme hatasının da varyansa neden olduğunu varsayar (Kanadlı, 2021). Bu araştırmada çalışmaların etki büyüklükleri rastgele etkiler modeline göre birleştirilmiştir. Elde edilen etki büyüklüğü; 0,20-0,50 arasında ise küçük, 0,50 ve 0,80 arasında ise orta düzeyde, 0,80'den büyük ise geniş düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Meta-analizde elde edilen etki büyüklüğünün hangi olasılıkla var olduğunu belirlemek için güç analizi yapılır. Cohen (1988)'e göre bir testin istatistiksel gücünün en az %80 olması gerekir. Meta-analizde araştırmaya dahil edilen çalışmaların etki değerleri hesaplandıktan sonra heterojenlik testi yapılır ve heterojenliğin kaynağını belirlemek için moderatör analizine geçilir (Gözüyeşil ve Dikici, 2014). Kategorik değişkenlerin varyansa katkıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı belirlemek için kategorik moderatör analizi yapılırken, sürekli veya kategorik bir değişkenin heterojenliğin kaynağı olup olmadığını belirlemek için ise meta-regresyon analizi yapılır. Meta-regresyon; sürekli veya kategorik değişkenlerin, hesaplanan etki büyüklüklerinin bir yordayıcısı olup olmadığını test eder (Kanadlı, 2021). Meta-analize dahil edilen çalışmaların genellikle basılı çalışmalar olması ve bu çalışmaların sonuçlarının da genellikle aynı yönlü sonuçlar vermesine yayın yanlılığı denir. Bu durum analiz sonucunda elde edilen etki büyüklüğünün yanlı çıkması anlamına gelir. Yayın yanlılığını hesaplamak için araştırmaya dahil edilen çalışmalar makale ve tez olarak iki gruba ayrılmış ve gruplar arasında etki büyüklüğü bakımından anlamlı fark olup olmadığına bakılmaktadır (Bakioğlu ve Özcan, 2016; Kanadlı, 2021). Bu araştırmada verileri analiz etmek için açık kaynaklı özgür bir yazılım dili olan R programı (The R Foundation for Statistical Computing, v.4.1.2) kullanılmıştır.

Bulgular

Argümantasyon yönteminin eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde, araştırmaya dahil edilen çalışmalara ilişkin tanımlayıcı istatistiklere yer verilmiş ve genel etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Kategorik değişkenlerin

varyansa katkıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için kategorik moderatör analiz yapılmış ve heterojenliğin kaynaklarını belirlemek için meta-regresyon yapılmıştır. Araştırmaya dahil edilen çalışmalar arasında yayın yanlılığı olup olmadığını belirlemek için makale ve tezler arasında genel etki büyüklüğü açısından anlamlı farklılığa bakılmıştır.

Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmaların Özellikleri

Argümantasyon yönteminin eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisinin incelendiği bu meta-analiz araştırmasında birinci alt problem "Araştırmaya dahil edilen çalışmaların özellikleri nelerdir? biçiminde oluşturulmuştur. 19 çalışmaya ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Çalışmalara Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Öğretim Kademesine Göre	N	%
İlkokul	1	5.26
Ortaokul	7	36.84
Lise	3	15.8
Lisans	8	42.1
Araştırma Desenine Göre	N	%
Nicel	9	47.36
Karma	10	52.64
Yayınlanma Durumuna Göre	N	%
Yüksek lisans tezi	4	21.05
Doktora tezi	8	42.10
Makale	7	36.85
Çalışma Süresine Göre (Ders Saati)	N	%
20 ve daha az	6	31.58
21-40	6	31.58
41-60	6	31.58
61 ve üstü	1	5.26

Tablo 2 incelendiğinde öğretim kademesine göre çalışmaların 8 çalışma ile en çok lisans (%42.1) düzeyinde, 1 çalışma ile de en az ise ilkokul düzeyinde (%5.26) yapıldığı görülmektedir. Araştırma desenine göre 9 çalışma ile nicel (%47.36) ve 10 çalışma ile karma (%52.64) desen çalışması yapıldığı görülmektedir. Yayınlanma durumuna göre ise 4 çalışma ile yüksek lisans tezi (%21.05), 8 çalışma ile doktora tezi (%42.10) ve 7 çalışma ile makale (%36.85) düzeyinde olduğu görülmektedir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların çalışma süresine göre incelendiğinde ders saati olarak en az 6 çalışma ile 20 ve daha az ders saati (%31.58), en fazla ise 1 çalışma ile 61 saat ve üstü (%5.26) olarak yapıldığı görülmektedir.

Argümantasyon Yönteminin Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerine Etkisi

Araştırmanın ikinci alt problemi “Argümantasyon yönteminin, eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisi nedir?” biçiminde oluşturulmuştur. Argümantasyon yönteminin eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisini analiz etmek için genel etki büyüklüğü rastgele etkiler modeline göre hesaplanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Rastgele Etkiler Modeline Göre Ortalama Etki Büyüklüğü ve Güven Aralığı

Model	N	d	Alt Değer	Üst Değer	Z	p
Rastgele Etkiler Modeli	19	0.656	-0.563	1.876	4.56	0.00

Tablo 3 incelendiğinde, rastgele etkiler modeline göre hesaplanan genel etki büyüklüğü %95 güven aralığında alt sınırı-0.656, üst sınırı 1.876 olmak üzere 0.656 olarak hesaplanmıştır. Cohen, Manion ve Morrison (2007)’a göre hesaplanan etki büyüklüğü orta düzeyde bir etkiye sahiptir. Bu durumda argümantasyon yönteminin eleştirel düşünme becerileri üzerinde orta büyüklükte anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Güç analizi sonucuna göre ise hesaplanan genel etki büyüklüğünün ($d=0.656$) %99.8 olasılıkla var olduğu söylenebilir. Çalışmalar arasındaki heterojenliği hesaplamak için rastgele etkiler modeline göre heterojenlik testi yapılarak elde edilen sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Heterojenlik Testi Sonucu

Q Değeri	sd (Q)	p	I ² (%)	τ^2
86.49	18	0.00	79.2	0.313

Tablo 4 incelendiğinde heterojenlik testi sonucunun ($Q_{18}=86.49$, $p<0.05$) anlamlı ve çalışmalar arasında bir varyans ($\tau^2=0.313$) olduğunu görülmüştür. Elde edilen heterojenlik katsayısı ($I^2=\%79.2$) yüksek heterojenlik olarak yorumlanabilir (Higgins, Thompson, Deeks ve Altman, 2003).

Kategorik Moderatör Analizi

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Araştırmaya dahil edilen çalışmaların kategorik değişkenlerinin etki büyüklükleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Argümantasyon yönteminin eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın kategorik değişkenlerinin varyansa katkılarını belirlemek için kategorik moderatör analizi yapılmıştır.

Argümantasyon Yönteminin Öğretim Kademesine Göre Etkililiğinin İncelenmesi

Argümantasyon yönteminin eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisinin öğretim kademesine göre etki büyüklüğünün farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için çalışmalar ilkökul, ortaokul, lise ve lisans olmak üzere 4 farklı grupta kodlanmıştır. Fakat analizde bir grupta en az 2 çalışma olması gerekmektedir (Rust, Lehmann ve Farley, 1990). Analizde ilkökul seviyesinde 1 çalışma olduğu için analiz dışında bırakılmış ve 18 çalışma ile öğretim kademesine göre kategorik moderatör analizi yapılmıştır. Öğretim kademesine göre analiz sonucu Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5*Öğretim Kademesine Göre Etki Büyüklüğü*

Öğretim Kademesi	N	d	Alt Değer	Üst Değer	Q	sd	p
Ortaokul	7	0.366	-0.068	0.800	3.62	2	0.163
Lise	3	1.509	0.406	2.612			
Lisans	8	0.576	0.278	0.874			

Tablo 5 incelendiğinde, ortaokul düzeyindeki çalışmaların küçük etki büyüklüğüne, lise düzeyindeki çalışmaların geniş etki büyüklüğüne ve lisans düzeyindeki çalışmaların ise orta etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Öğretim kademesine göre çalışmaların varyansları ($Q_2=3.62$, $p>0.05$) arasında anlamlı farklılık yoktur.

Argümantasyon Yönteminin Çalışma Desenine Göre Etkililiğinin İncelenmesi

Argümantasyon yönteminin eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisinin çalışma desenine göre etki büyüklüğünün farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için çalışmalar nicel ve karma çalışmalar olmak üzere 2 farklı grupta kodlanmıştır. Çalışma desenine göre analiz sonucu Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6*Çalışma Desenine Göre Etki Büyüklüğü*

Çalışma Deseni	N	d	Alt Değer	Üst Değer	Q	sd	p
Karma Çalışmalar	9	0.761	0.489	1.033	0.39	3	0.532
Nicel Çalışmalar	10	0.579	0.075	1.083			

Tablo 6 incelendiğinde karma çalışmalar ile nicel çalışmalar orta etki büyüklüğüne sahip oldukları görülmektedir. Çalışma desenine göre çalışmaların varyansları ($Q=0.39$, $p>0.05$) arasında anlamlı farklılık yoktur.

Argümantasyon Yönteminin Yayın Türüne Göre Etkililiğinin İncelenmesi

Argümantasyon yönteminin eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisinin yayın türüne göre etki büyüklüğünün farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için çalışmalar yüksek lisans tezi, doktora tezi ve makale olmak üzere 3 farklı grupta kodlanmıştır. Yayın türüne göre analiz sonucu Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7*Yayın Türüne Göre Etki Büyüklüğü*

Yayın Türü	N	d	Alt Değer	Üst Değer	Q	sd	p
Yüksek Lisans Tezi	4	0.584	0.063	1.105	0.38	2	0.828
Doktora Tezi	8	0.588	0.188	0.987			
Makale	7	0.804	0.185	1.423			

Tablo 7 incelendiğinde yüksek lisans ve doktora tezi çalışmalarının orta büyüklükte, makalelerin ise geniş etki büyüklüğüne sahip oldukları görülmektedir. Yayın türüne göre çalışmaların varyansları arasında ($Q_2=0.38$, $p>0.05$) anlamlı farklılık yoktur.

Çalışmalar Arasındaki Heterojenliğin Kaynakları

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Araştırmaya dahil edilen çalışmalar arasındaki heterojenliğin kaynakları nelerdir?" biçiminde oluşturulmuştur. Argümantasyon yönteminin eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisinin incelendiği bu araştırmada yapılan analiz

sonucunda çalışmalar arasında yüksek düzeyde heterojenlik ($I^2=79.2$) bulunmuştur. Sürekli veya kategorik bir değişkenin heterojenliğin kaynağı olup olmadığını belirlemek için meta-regresyon analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

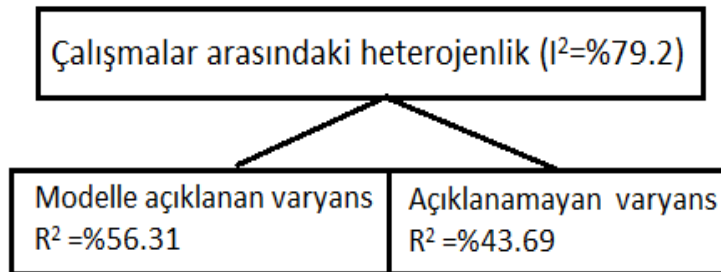
Meta-regresyon Analizleri

Heterojenlik Kaynağı	QM	R ² (%)	p
Çalışma Deseni	0.473	0	0.491
Çalışma Süresi	0.498	0	0.480
Öğretim Kademesi	7.800	23.48	0.051
Öğretim Kademesi- Çalışma Deseni	17.110	53.61	0.001
Öğretim Kademesi- Çalışma Deseni- Çalışma Süresi	19.483	56.31	0.001

Tablo 8 incelendiğinde çalışma deseni (QM₍₁₎ = 0.473, p>0.05) ve çalışma süresi (QM₍₁₎ = 0.498, p>0.05) ile ayrı ayrı açıklanan modellerde anlamlı sonuç elde edilmemiştir. Öğretim kademesi (QM₍₃₎ = 7.80, p>0.05) heterojenliğin %23.48’ini açıklasa da anlamlı sonuç elde edilmemiştir. Öğretim kademesi ile çalışma deseninin birlikte alındığı modelde (QM₍₄₎ = 17.110, p<0.05) anlamlı sonuç elde edilmiştir. Bu model heterojenliğin %53.61’ini açıklamaktadır. Öğretim kademesi, çalışma deseni ve çalışma süresinin birlikte alındığı modelde de (QM₍₅₎ = 19.483, p<0.05) anlamlı sonuç elde edilmiştir. Bu model heterojenliğin %56.31’ini açıklamaktadır. Bu sonuç çalışmalar arasında hesaplanan heterojenliğin ($I^2=79.2$) en büyük kaynağının öğretim kademesi, çalışma deseni ve çalışma süresinin birlikte alındığı model olduğu söylenebilir. Modelin açıkladığı varyans oranları Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1

Varyans Açıklama Oranı



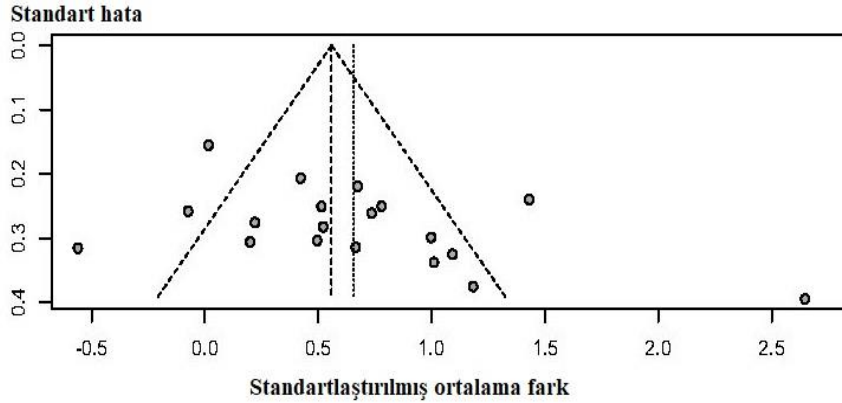
Şekil 1 incelendiğinde bu model varyansın %56.31’ini açıklamaktadır. Buna göre açıklanamayan varyans ise %43.69’dur.

Yayın Yanlılığı

Araştırmanın beşinci alt problemi “Araştırmaya dahil edilen çalışmalar arasında yayın yanlılığı var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Argümantasyon yönteminin eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisinin incelendiği bu çalışmada çalışmalar arasında yayın yanlılığının olup olmadığı test etmek için tez ve makalelerin genel etki büyüklükleri arasındaki anlamlı farklılığa bakılmıştır. Rastgele etkiler modeline göre yapılan kategorik moderatör analizi sonucunda basılı olmayan tez çalışmalarının genel etki büyüklüğü ile basılı olan makalelerin genel etki büyüklüğü arasında anlamlı farklılık (Q₍₂₎= 0.38, p>0.05) bulunmamıştır. Yayın yanlılığını test etmenin bir diğer yolu da huni grafiğidir. Şekil 2’de araştırmaya dahil edilen çalışmalar için çizilen huni grafiği verilmiştir.

Şekil 2

Yayın Yanlılığı Huni Grafiği



Şekil 2 incelendiğinde çalışmaların etki büyüklüklerinin, genel etki büyüklüğü etrafında simetrik olarak dağıldığı söylenebilir. Buna göre bu meta-analiz çalışmasında yayın yanlılığının olmadığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Argümantasyon yönteminin eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisinin incelendiği bu çalışmada, 19 çalışma araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışmalar incelendiğinde, öğretim kademesine göre lisans düzeyinde (N=8, %=42.10), araştırma desenine göre karma yöntem (N=10, %=52,64) ve yayın duruma göre ise doktora tezi düzeyinde (N=8, %=42.10) yoğunlaştığı görülmüştür. Çalışma süresi açısından ele alındığında ise ders saati olarak 61 saat ve üstü en az çalışma (N=1, %=5.26) yapılırken, diğer ders saatlerinde eşit sayıda çalışma yapıldığı (N=6, %=31.58) görülmüştür.

Araştırmaya dahil edilen 19 çalışmanın genel etki büyüklüğü rastgele etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğü hesaplanmış ve orta büyüklükte ($d=0.656$) bir etki büyüklüğüne ulaşılmıştır. Güç analizi sonucuna göre hesaplanan etki büyüklüğünün %99.8 olasılıkla var olduğunu söylemektedir. Bu durumda argümantasyon yönteminin eleştirel düşünme becerileri üzerinde orta düzeyde pozitif yönde anlamlı etkisinin olduğunu gösterir. Eğitim bilimleri alanında çalışmalar incelendiğinde bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir (Demir, 2019; Ecevit, 2018; Giri ve Paily, 2020; Polat ve Emre, 2020; Saiz ve Rivas, 2016; Yıldırım ve Can, 2018). Argümantasyon destekli öğretim uygulamalarının gerçekleştirildiği öğrenme ortamlarında bireyler kendi düşüncelerini ve başkalarının düşüncelerini bilinçli şekilde değerlendirdiği için eleştirel düşünme becerileri de gelişmektedir (Ecevit, 2018). Argümantasyonda bir iddiayı savunurken kanıtlar incelenmeli ve karşıt argümanlar dikkate alınmalıdır (Maloney, 2007). Argümantasyon yöntemine dayalı öğrenme etkinliklerinde bireyler ortaya attıkları iddiaları gerekçelendirmeleri, karşıt iddialar oluşturmaları ve bir argümanı öğelerine ayırıp bilimsel açıdan değerlendirmeleri eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir (Polat, 2019).

Çalışmanın kategorik değişkenlerinin varyansa katkılarını incelemek için kategorik moderatör analizi yapılmıştır. Öğretim kademesine göre ortaokul düzeyindeki çalışmaların küçük etki büyüklüğüne, lise düzeyindeki çalışmaların geniş etki büyüklüğüne ve lisans düzeyindeki çalışmaların ise orta etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Öğretim

kademesine göre çalışmalar arasında anlamlı farklılık bulunmamasına rağmen ($Q_2=3.62$, $p>0.05$) etki büyüklük düzeyleri birbirinden farklıdır. Lisans düzeyinde düşük çıkmasının nedeni öğrencilerin bilgi düzeyi açısından birbirlerine yakın olması olabilir (Karakuş ve Yalçın, 2016). Lise düzeyinde yüksek çıkmasının sebebi ise öğrencilerin laboratuvar etkinliklerinde aradıkları sorulara kendilerinin cevap vermesi ve öğrenme konusunda birbirlerini teşvik etmeleri olabilir (Kıngır, 2011).

Çalışma desenine göre karma çalışmalar ile nicel çalışmalar orta etki büyüklüğüne sahip oldukları görülmektedir. Çalışma desenine göre çalışmaların varyansları ($Q=0.39$, $p>0.05$) arasında anlamlı farklılık yoktur. Çalışmaların etki büyüklüklerinin eşit olmasının nedeni olarak hem nicel çalışmalarda hem de karma çalışmaların nicel kısmında deneysel yöntem kullanılmış olması sayılabilir.

Yayın türüne göre yüksek lisans ve doktora tezi çalışmalarının orta büyüklükte, makalelerin ise geniş etki büyüklüğüne sahip oldukları görülmektedir. Yayın türüne göre çalışmaların varyansları arasında ($Q_2=0.38$, $p>0.05$) anlamlı farklılık yoktur. Etki büyüklük düzeylerinin farklılıklarının nedenleri arasında çalışma sürelerinin farklılığı, daha fazla doküman kullanılması ve örneklem büyüklüklerinin farklılığı sayılabilir (Karakuş ve Yalçın, 2016).

Araştırmaya dâhil edilen 19 çalışma arasında yapılan heterojenlik testi sonucunda yüksek düzeyde heterojenlik ($I^2=79.2$) bulunmuştur. Çalışmalar arasındaki heterojenliğin kaynaklarını belirlemek için yapılan meta-regresyon analizi yapılmıştır. Öğretim kademesi-çalışma deseni-çalışma süresinin birlikte ele alındığı model heterojenliğin %56.31'ini açıklamaktadır. Bu modele göre heterojenliğin en büyük kaynağı öğretim kademesi-çalışma deseni-çalışma süresi olduğu söylenebilir. Araştırmaya dahil edilen çalışmalar incelendiğinde 2 farklı çalışma deseni olmasına rağmen 4 farklı öğretim kademesinde 6 ders saati ile 116 ders saati arasında değiştiği görülmektedir. Bu durumun heterojenliğin kaynağı olan öğretim kademesi-çalışma deseni-çalışma süresi modelinden elde edilen sonucu desteklediği söylenebilir. Çalışmalar arasında yayın yanlılığını test etmek için basılı olmayan tezlerin genel etki büyüklüğü ($Q_{11}=0.588$) ile basılı olan makalelerin genel etki büyüklüğü ($Q_6=0.804$, $p>0.05$) arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ayrıca çizilen huni grafiğine göre de çalışmaların etki büyüklüklerinin genel etki büyüklüğü etrafında simetrik dağıldığı görülmüştür. Bu durum çalışmalar arasında yayın yanlılığının olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Argümantasyon yönteminin eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisinin incelendiği bu meta-analiz çalışmasında elde edilen sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulmuştur:

1. Eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için öğretim programlarında argümantasyon etkinliklerine yer verilebilir.
2. Argümantasyon yönteminin diğer üst düzey düşünme becerileri üzerine etkisi meta-analiz yöntemi ile incelenebilir.
3. İlkokul düzeyinde daha fazla çalışma yapılarak sonuçları karşılaştırılabilir.
4. Argümantasyon yönteminin eleştirel düşünme becerilerini nasıl ve neden geliştirdiği nitel araştırmalarla incelenebilir.
5. Deneysel çalışmalarda aritmetik ortalama, standart sapma, örneklem büyüklüğü, çalışma süresi gibi istatistiksel bilgiler verilmelidir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma meta-analiz çalışması olduğu için etik kurul kararı alınmamıştır.

Kaynakça/References

- Akgöz, S., Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Meta-analiz. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(2), 107-112.
- Alper, A. (2010). Critical thinking disposition of pre-service teachers. *Education and Science*, 35(158), 14-27.
- Bakioğlu, A. ve Özcan, Ş. (2016). *Meta-analiz* (1. bs.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bilasa, P. ve Taşpınar, M. (2018). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine ve tartışmaya olan isteklerine etkisi: Gazi Üniversitesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 555-577.
- Certel, Z., Çatıkkaş, F. ve Yalçinkaya, M. (2011). Beden eğitimi öğretmen adaylarının duygusal zekâ ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13(1), 74-81.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. ABD: Hillsdale.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. bs.). ABD: Taylor & Francis.
- Çakan Akkaş, B. N. (2017). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (atbö) yaklaşımının temel alındığı öğrenme ortamının 5.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Demir, Z. (2019). *Çevre eğitiminde argümantasyon uygulamaları ile zenginleştirilmiş 5E öğrenme metodununun 7. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, eleştirel düşünme ve tartışma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Demirel, T. (2017). *Argümantasyon yöntemi destekli artırılmış gerçeklik uygulamalarının akademik başarı, eleştirel düşünme becerisi, fen ve teknoloji dersine yönelik güdülenme ve argümantasyon becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Deveci, A. (2009). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin maddenin yapısı konusunda sosyobilimsel argümantasyon, bilgi seviyeleri ve bilişsel düşünme becerilerini geliştirmek*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Diñer, S. (2019). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ecevit, T. (2018). *Argümantasyon destekli araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim uygulamalarının fen öğretmen eğitimindeki etkililiği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erduran, S., Simon, S. ve Osborne, J. (2004). TAPping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse. *Science Education*, 88, 1-25. doi:10.1002/sce.20012
- Eyceyurt Türk, G. (2017). *Argümantasyon destekli probleme dayalı öğrenme uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının asit/bazlar ve gazlar konularındaki başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi University Graduate School of Educational Sciences, Ankara.

- Giri, V. ve Paily, M. U. (2020). Effect of scientific argumentation on the development of critical thinking. *Science & Education*, 29(3), 673-690.
- Gözüyeşil, E. ve Dikici, A. (2014). Beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 629-648.
- Gültepe, N. ve Kılıç, Z. (2021). The effects of scientific argumentation on high school students' critical thinking skills. *International Journal of Progressive Education*, 17(6), 183-200.
- Higgins, J. P. T., Thompson, S. G., Deeks, J. J. ve Altman, D. G. (2003). Measuring inconsistency in meta-analyses. *BMJ*, 6(327), 557-560. doi:10.1136/bmj.327.7414.557
- Higgins, S. (2014). Critical thinking for 21st-century education: A cyber-tooth curriculum? *Prospects*, 44(4), 559-574. doi:10.1007/s11125-014-9323-0
- Janjua, N. K., Hussain, O. K., Hussain, F. K. ve Chang, E. (2014). Philosophical and logic-based argumentation-driven reasoning approaches and their realization on the WWW: A survey. *Computer Journal*, 58(9), 1967-1999. doi:10.1093/comjnl/bxu057
- Kanadlı, S. (2021). *Sosyal bilimlerde R ile meta-analiz ve meta-analitik yapısal eşitlik modellenmesi* (1. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies*, 5(3), 1566-1593.
- Karagöl, İ. ve Bekmezci, S. (2015). Investigating academic achievements and critical thinking dispositions of teacher candidates. *Journal of Education and Training Studies*, 3(4), 86-92. doi:10.11114/jets.v3i4.834
- Karakuş, M. ve Yalçın, O. (2016). The effect of the argumentation-based learning in science education to the academic achievement and scientific process skills: A meta analysis study. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 16(4), 1-20.
- Kıngır, S. (2011). *Using the science writing heuristic approach to promote student understanding in chemical changes and mixtures*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Maloney, J. (2007). Children's roles and use of evidence in science: An analysis of decision-making in small groups. *British Educational Research Journal*, (33), 371-401. doi:https://doi.org/10.1080/01411920701243636
- Meral, E. (2018). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına eleştirel düşünme eğilimlerine ve argüman oluşturma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Okumuş, S. (2012). *"Maddenin halleri ve ısı" ünitesinin bilimsel tartışma (argümantasyon) modeli ile öğretiminin öğrenci başarısına ve anlama düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Osborne, J. F. (2010). An argument for arguments. *R&D*, 91(4), 62-65.
- Paul, R. W. ve Elder, L. (2013). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life* (2. bs.). ABD: FT Press.
- Polat, H. (2019). *Argümantasyon yöntemine dayalı laboratuvar etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi, mantıksal düşünme becerileri ve akademik başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Polat, H. ve Emre, F. B. (2020). The effect of argumentation method on critical thinking tendency, logical thinking abilities and academic achievement of science teacher

- candidates. *European Journal of Education Studies*, 7(10), 210-227. doi:10.46827/ejes.v7i10.3296
- Rosidin, U., Kadaritna, N. ve Hasnunidah, N. (2019). Can argument-driven inquiry models have impact on critical thinking skills for students with different personality types? *Cakrawala Pendidikan*, 38(3), 511-526.
- Rust, R. T., Lehmann, D. R. ve Farley, J. U. (1990). Estimating publication bias in meta-analysis. *Journal of Marketing Research*, 27(2), 220-226. doi:10.1177/002224379002700209
- Sağlam, M. ve Yüksel, İ. (2007). Program değerlendirmede meta-analiz ve meta-değerlendirme yöntemleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (18).
- Saiz, C. ve Rivas, S. F. (2016). New teaching techniques to improve critical thinking. The diaprove methodology. *Educational Research Quarterly*, 40(1), 3-36.
- Sevgi, Y. (2016). *Gazete haberlerindeki sosyobilimsel konuların argümantasyon yöntemiyle tartışılmasının ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, karar verme ve argümantasyon becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Shemwell, J. T. ve Furtak, E. M. (2010). Science classroom discussion as scientific argumentation: A study of conceptually rich (and poor) student talk. *Educational Assessment*, 15, 222-250. doi:10.1080/10627197.2010.530563
- Simon, S. (2008). Using toulmin's argument pattern in the evaluation of argumentation in school science. *International Journal of Research & Method in Education*, 31(3), 277-289. doi:10.1080/17437270802417176
- Şahin, E. (2016). *The effect of argumentation-based science learning approach (ABSL) on academic success, metacognition and critical thinking skills of gifted students*. (Yayımlanmamış ph. d. dissertation). Gazi University Graduate School of Educational Sciences, Ankara.
- Temiz Çınar, B. (2016). *Argümantasyona dayalı öğretimin ilköğretim öğrencilerinin başarıları kavramsal anlamaları ve eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisi: Yaşamımızdaki elektrik ünitesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument (updated edition 2003)*. New York: Oxford Universty Press. doi:10.2307/2183556
- Tural, A. ve Seçgin, F. (2012). Sosyal bilgiler ile fen ve teknoloji öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *E-uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 63-77.
- Tümkiye, S., Aybek, B. ve Aldağ, H. (2009). An investigation of university students' critical thinking disposition and perceived problem solving skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, (36), 57-74.
- Tüzün, Ü. N. (2016). *Bilim eğitiminde lise öğrencilerinin argümantasyon becerilerinin geliştirilmesi yoluyla eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uçar, R. (2019). *Argümantasyon tabanlı STEM etkinliklerinin 7.sınıf öğrencilerinin başarılarına, tutumlarına, eleştirel düşüncelerine ve STEM kariyer ilgilerine etkisinin incelenmesi: "Güneş sistemi ve ötesi"*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes University Graduate School of Natural and Applied Sciences, Aydın.

Yıldırım, C. ve Can, B. (2018). The effects of argumentation supported problem based learning on students' inquiry learning skill perceptions. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 251-277.

Yılmaz-Özcan, N. ve Tabak, S. (2019). The effect of argumentation-based social studies teaching on academic achievement, attitude and critical thinking tendencies of students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(2), 213-222.

İletişim/Correspondence

Dr. Hüseyin POLAT

h.polat44@hotmail.com

Dr. Fatma Bilge EMRE

fatma.emre@inonu.edu.tr

Experiences of Turkish Parents Living Abroad during the Covid 19 Pandemic: A Phenomenological Study (France Example)

İlyas KARA, Ministry of Education, ORCID ID: 0000-0003-4755-0037

Tuğba YAMAN, Marmara University, ORCID ID: 0000-0002-3283-8989

Veysi AKTAŞ, Ministry of Education, ORCID ID: 0000-0002-5174-7505

Abstract

In this study, which aimed to determine the experiences of the parents living in France during the COVID-19 process, the phenomenological design, one of the qualitative methods, was preferred. A semi-structured interview form was used within the scope of the study, in which the study group consisted of Turkish parents in France. As a result of the analysis of the data, the following six components, which constitute the structure and essence of the phenomenon of being a parent during the pandemic process, were obtained. These are; 1. Increase in responsibilities, 2. Experiencing a mood disorder, 3. Understanding the value of the teacher, 4. Feeling the effects of the pandemic, 5. Feeling inadequate and 6. Assuming a teacher role. Participating parents stated that they had a stressful period as a parent during the pandemic, they experienced fear and anxiety, they felt that this period was boring and they felt exhausted, they had worries about the future, and they occasionally experienced pessimism and anger. Parents who were away from school and teachers due to the conditions created by the pandemic stated that they felt the absence of teachers, they empathized by putting themselves in the place of teachers, they understood the importance of school and teachers, and education was at the center of their lives. The parents, who stated that they saw themselves as inadequate during the pandemic process, stated that it was not easy to guide students in their education, they saw themselves as inadequate in terms of helping the lessons, they were inadequate pedagogically, and it was very difficult to replace the teacher.

Keywords: pandemic, covid 19, parent, student, France



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 3, 2022
pp. 1644-1662
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1142924

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
10.07.2022

[Accepted](#)
25.12.2022

Suggested Citation

Kara, İ., Yaman, T. & Aktaş, V. (2022). Experiences of Turkish parents living abroad during the Covid 19 pandemic: A phenomenological study (France example), *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(3), 1644-1662. DOI: 10.17679/inuefd.1142924

This article was presented as a summary oral presentation at the 9th International Social Studies Education Symposium held in Bolu on 20-22 December 2022.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Distance education is more flexible than face-to-face learning. In addition to this, distance education requires a higher responsibility for students and parents. In fact, more responsibility falls on the students and parents, and especially the parents play one of the key roles in this process. Because distance education is a process that requires the adoption of a different educational environment than classical classroom management (Yılmazsoy & Kahraman, 2019). Therefore, this process has also affected families to a great extent (Kırmızıgül, 2020), because the precautions taken to prevent the epidemic have made it necessary for students and parents to stay at home at all times (Kırık & Özkoçak, 2020). Therefore, maintaining educational activities at home has led to changing habits in family life (Başaran & Aksoy, 2020). In this context, the distance education process has brought new roles for parents in education. In this case, the effects of parents on the educational process have increased even more. As indicated above, there are studies on the experiences, opinions and thoughts of parents living in Turkey about the COVID-19 pandemic and the distance education process. However, no study has been found in Turkey regarding the experiences of parents living abroad in the pandemic and distance education process. It is a matter of significance to examine the experiences and thoughts of parents living especially in developed countries on this issue. France is also described as one of the developed and leading countries in the world. In addition, the fact that it is one of the leading countries in the historical process, especially in democracy and human rights, has been effective in conducting studies in this country.

Purpose

In this study, it was thought that it would be important to determine the experiences of parents living in France during the COVID-19 process. Since students spend most of their time with their parents in the distance education process, it is expected that it will be very beneficial to determine the experiences, opinions and suggestions of the parents in this regard. It is thought that the study will contribute to the process in terms of offering solutions for the problems experienced or to be experienced in the distance education process. In other respects, the limited number of studies conducted on parents during the pandemic in the literature highlights the contribution that this study will make to the literature. In the light of such information, this study aimed to determine the experiences of parents living in France during the COVID-19 pandemic.

Method

Phenomenological design, which is one of the qualitative research methods, was preferred in the study process. The study group consisted of Turkish parents in Strasbourg, Lyon, Montpellier and Bezanson in France. Purposeful sampling approach was preferred in determination of the parents. Semi-structured interview technique was preferred for data collection in the study. Literature was also reviewed in the process of preparing the semi-structured interview form.

Findings

As a result of the analysis of the data in the study, six components that constitute the structure and essence of the phenomenon of being a parent during the pandemic process

were obtained. These components are; 1. Increase in responsibilities, 2. Experiencing a mood disorder, 3. Understanding the value of the teacher, 4. Feeling the effects of the pandemic, 5. Feeling inadequate and 6. Assuming a teacher role.

Increase in responsibilities: Turkish parents living abroad have stated that the Covid-19 pandemic process imposed extra responsibilities on them as a parent, they felt responsible especially for the education of their children, and they took on more responsibilities when they compare with the pre-pandemic period.

Experiencing a mood disorder: Parents participated in the study stated that they had a stressful period as a parent during the pandemic, they experienced fear and anxiety, they felt that this period was boring and they felt exhausted, they had worries about the future, and they occasionally experienced pessimism and anger.

Understanding the value of the teacher: Parents in the study have been away from school and teachers due to the conditions created by the pandemic period. In this case, the participants stated that they felt the lack of teachers, they empathized by putting themselves in the teachers' shoes, they understood the importance of school and teachers, and education was at the center of their lives.

Feeling the effects of the pandemic: The participants emphasized that as a parent, they spent more time with their children during the pandemic period, they became aware of the situations that they did not notice in their children before; they had the opportunity to take care of their children more, and they established intimacy with them and the positive effects on the value of spending time with the family.

Feeling inadequate: The participants stated that it was not easy to guide students especially in the education of children during the pandemic period, they saw themselves as inadequate in terms of helping the lessons, they were inadequate pedagogically and it was very difficult to replace the teacher.

Assuming a teacher role: During the pandemic period, the parents participated in the study stated that they helped their children with their lessons, discovered and got to know them, helped their children study, showed the necessary dedication in education and helped the teachers throughout the process.

Discussion & Conclusion

In the study, it was concluded that Turkish parents living in France during the pandemic period experienced mood disorders. The parents in the study stated that they had a stressful period as a parent during the pandemic, they experienced fear and anxiety, they felt boring and tired during this period, they had worries about the future, and they occasionally experienced pessimism and anger.

Another result obtained within the scope of the study is the fact that Turkish parents living in France understand the value of teachers during the pandemic process. Parents have been away from school and teachers due to the conditions caused by the pandemic period. Under these circumstances, parents stated that they felt the lack of teachers, they empathized by putting themselves in the place of teachers, they understood the importance of school and teachers, and education was at the center of their lives.

The study also revealed that Turkish parents living in France felt some effects of the pandemic. These effects are divided into two as positive and negative. Positive effects included spending more time with children, becoming aware of the situations that they did not notice in

their children before this period, taking care of their children, establishing intimacy with them, and understanding how valuable it is to spend time with the family.

In the study, Turkish parents living in France stated that they saw themselves as inadequate during the pandemic process. The parents stated that it was not easy to guide students especially in the education of children during the pandemic period, they saw themselves as inadequate in terms of helping the lessons, they were inadequate pedagogically and it was very difficult to replace the teacher. 72% of parents did not consider themselves sufficient in guiding their children in the studies of Sertkaya Dinler and Dündar (2019). In the study conducted by Başaran et Aksoy (2020), it was concluded that parents had some deficiencies in their ability to guide their children.

Covid 19 Pandemi Sürecinde Yurtdışında Yaşayan Türk Velilerin Deneyimleri: Fenomenolojik Bir Çalışma (Fransa Örneği)

İlyas KARA, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0003-4755-0037

Tuğba YAMAN, Marmara Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-3283-8989

Veysi AKTAŞ, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0002-5174-7505

Öz

Fransa'da yaşayan velilerin COVID-19 pandemisi sürecindeki deneyimlerinin saptanmasının amaçlandığı bu çalışmada nitel yöntemlerden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Çalışma grubunun Fransa'daki Türk velilerin olduğu araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerinin analizi sonucunda pandemi sürecinde veli olma fenomeninin yapısı ve özünü oluşturan şu altı bileşene ulaşılmıştır. 1. Sorumlulukların artması, 2. Duygudurum bozukluğu yaşama, 3. Öğretmenin değerini anlama, 4. Pandeminin etkilerini hissetme, 5. Kendini yetersiz görme ve 6. Öğretmen rolü üstlenmedir. Katılımcı veliler pandemi döneminde bir veli olarak stresli bir dönem geçirdiklerini, korku ve endişe yaşadıklarını, bu dönemin kendilerine sıkıcı geldiğini ve yorgun hissettiklerini, geleceğe ilişkin endişelerinin olduğunu, zaman zaman karamsarlık ve öfke yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Pandeminin yarattığı şartlara bağlı olarak okul ve öğretmenlerden uzak kalan veliler; öğretmenlerin eksikliğini hissettiklerini, kendilerini öğretmenlerin yerine koyarak empati yaptıklarını, okul ve öğretmenin önemini anladıklarını, eğitimin hayatlarının merkezinde yer aldığını belirtmişlerdir. Pandemi sürecinde kendilerini yetersiz gördüklerini belirten veliler özellikle çocukların eğitimi konusunda öğrencilere rehberlik yapmanın kolay olmadığını, derslere yardımcı olunması bakımından kendilerini eksik gördüklerini, pedagojik olarak yetersiz kaldıklarını ve öğretmenin yerine geçmenin çok zor olduğunu ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: pandemi, covid 19, veli, öğrenci, Fransa



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 3, 2022
ss. 1644-1662
DOI
10.17679/inuefd.1142924

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
10.07.2022

Kabul Tarihi
25.12.2022

Önerilen Atıf

Kara, İ., Yaman, T. ve Aktaş, V. (2022). Covid 19 pandemi sürecinde yurtdışında yaşayan Türk velilerin deneyimleri: Fenomenolojik bir çalışma (Fransa örneği). İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(3), 1644-1662. DOI: 10.17679/inuefd.1142924

Bu makale 20-22 Aralık 2022 tarihinde Bolu'da gerçekleştirilen 9. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda özet sözel bildiri olarak sunulmuştur.

Covid 19 Pandemi Sürecinde Yurtdışında Yaşayan Türk Velilerin Deneyimleri: Fenomenolojik Bir Çalışma (Fransa Örneği)

İlk olarak 31 Aralık 2019 tarihinde Çin'in Wuhan kentinde görülen Coronavirüs (COVID-19) salgını diğer ülkelerde de hızla yayılmış ve bütün dünyayı etkisi altına almıştır. Günümüzde COVID-19 salgınının etkileri toplumun her alanında devam etmektedir. Bu salgın Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından pandemi (kıtalar arasında hızlı yayılım gösteren salgın hastalık) şeklinde nitelendirilmiştir (WHO, 2020). İnsanlığı hızlıca yayılan bu salgından korumak için küresel çapta tedbirlere gidilmiştir. Söz konusu virüs ile mücadele etmek ve bulaşıcılığı engellemek amacıyla temizlik kuralları, maske kullanımı ve izalasyon gibi bireylerin birbirleri ile temasını minimuma indirecek tedbirler önem kazanmıştır (Özdemir Deniz ve Evcı Kiraz, 2020). Başvurulan bu tedbirlerin toplumsal hayata önemli etkileri olmuştur. Öyle ki 2019 yılının sonlarına doğru baş gösteren COVID-19 salgını, bütün toplumları ilk olarak sağlık alanında daha sonra ise ekonomik, sosyal alanlarda etkilemiştir. Bu salgın eğitim alanında da bütün dünyayı etkilemiş ve ülkeler COVID-19'un eğitim üzerindeki etkilerini en aza indirmek için çeşitli tedbirlere başvurmuştur (Özdoğru, 2021).

COVID-19 salgınından en fazla etkilenen alanların biri de eğitimidir (Can, 2020). Salgının başlangıç tarihi olan 31 Aralık 2019 tarihinden 07 Mart 2020 tarihine kadar geçen süre zarfında yaklaşık olarak 190 ülkede okullar kapatılmış ve bu durumdan dünya genelindeki öğrencilerin %92'si (1,576,021,818) etkilenmiştir (UNESCO, 2020; Yılmaz, 2020). Bu nedenle yaşanan salgın sürecinde eğitim bakımından dünyanın farklı ülkelerinde belirli bir süre aralığında benzer tedbirlere başvurulmuştur (Yaman, 2021). Ülkelerin çoğunda okullar geçici olarak kapatılmış ve uzaktan eğitim uygulamalarına başvurulmuştur. Bu dönemde insanlık yeterince hâkim olmadığı uzaktan eğitim aracılığı ile eğitim öğretim faaliyetlerinin devamlılığını sağlamayı amaçlamıştır (Karip, 2020).

Uzaktan eğitim sürecinde, öğretmen ve öğrenci fiziksel açıdan aynı yerde olmamakla birlikte teknolojik imkânlar dâhilinde iletişim kurular ve eğitim öğretim faaliyetlerini devam ettirirler. Uzaktan eğitim; çeşitli nedenlerle eğitim kurumlarında yüz yüze eğitimin sağlanamadığı durumlarda öğretmenlere görsel, işitsel ve elektronik araçlar kullanarak eğitim öğretim fırsatı sunan bir yöntemdir (Demiray, 1999).

Uzaktan eğitim ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde özellikle son yıllarda bu konunun ulusal ve uluslararası alanda daha da önem kazandığı görülmektedir. Yapılmış olan bu çalışmalar ile uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönleri incelenmiş ve yeni öneriler getirilmiştir. Serçemeli ve Kurnaz (2020) yapmış oldukları çalışmada, internet erişimi sorununun uzaktan eğitimde çok sık karşılaşılan bir problem olduğunu dile getirmişlerdir. Altun Ekiz (2020), öğretmen ve öğrenci arasında yüz yüze iletişimin azalmasını uzaktan eğitimin bir sınırlılığı olarak ifade etmiştir. Özkul ve Aydın (2012) yapmış oldukları çalışmada, çalışmaya katılan öğrencilerin üçte birinin uzaktan eğitime yönelik bilgilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Barış (2015) ise çalışmasında öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının olumsuz olduğunu belirtmiştir. Akgül (2021) tarafından yapılan çalışmada veliler, uzaktan eğitimin en büyük probleminin çocukları sosyal ortamdan uzaklaştırması olduğundan bahsetmişlerdir. Arslan, Görgülü Arı ve Hayır Kanat (2021) COVID-19 pandemi sürecinde verilen eğitime ilişkin veli görüşlerini incelemiş ve elde edilen bulgular ışığında, velilerin internet ve teknolojik araçlara yönelik eksiklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca velilerin uzaktan

eğitimde kullanılan uygulamalar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle zaman zaman derse bağlanamadıkları ve ders materyallerine erişemedikleri belirlenmiştir. Veliler bu çalışmada, öğrencilerin sorumluluk bilinçlerinde azalma olduğunu belirtmişlerdir. Veliler, çocuklarının teknoloji ve sosyal medya bağımlılıklarının arttığını ifade etmişlerdir.

Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitime oranla daha esnektir. Bunun yanı sıra uzaktan eğitimin öğrenci ve veli bakımından sorumluluğu daha yüksektir. Öyle ki bu süreçte öğrenci ve veliye daha fazla sorumluluk düşmekte ve özellikle veli en kilit rollerden birini oynamaktadır. Çünkü uzaktan eğitim klasik sınıf yönetiminden daha farklı bir eğitim öğretim ortamının benimsenmesini zorunlu hale getiren bir süreçtir (Yılmazsoy ve Kahraman, 2019). Dolayısı ile söz konusu bu süreç aileleri de büyük ölçüde etkilemiştir (Kırmızıgül, 2020). Çünkü salgının önlenmesi amacıyla getirilen tedbirler öğrenci ve velilerin sürekli evlerinde kalmalarını zorunlu kılmıştır (Kırık ve Özkoçak, 2020). Bu nedenle eğitim faaliyetlerinin ev ortamında yapılması aile yaşamındaki alışkanlıkların değiştirilmesine neden olmuştur (Başaran ve Aksoy, 2020). Bu bağlamda uzaktan eğitim süreci velilerin eğitim öğretimde yeni roller üstlenmesini de beraberinde getirmiştir. Velilerin eğitim öğretim sürecindeki etkileri bu durumda daha da artmıştır. Yukarıda da görüldüğü gibi Türkiye’de yaşayan velilerin COVID-19 salgını ve uzaktan eğitim sürecine ilişkin deneyim, görüş ve düşüncelerini konu alan çalışmalar mevcuttur. Ancak yurtdışında yaşayan velilerin salgın ve uzaktan eğitim sürecindeki deneyimlerine ilişkin Türkiye’de yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Özellikle gelişmiş ülkelerde yaşayan velilerin bu konudaki deneyimlerinin ve düşüncelerinin incelenmesi önemli görülmektedir. Fransa da dünyanın gelişmiş ve önde gelen ülkelerinden biri olarak nitelendirilmektedir. Ayrıca Türkiye ve Fransa arasındaki siyasi, ekonomik ve kültürel ilişkilerin tarihinin çok eskiye dayanmaktadır (Aktaş, Tokmak ve Kara, 2021). Ayrıca tarihi süreçte özellikle demokrasi ve insan hakları konusunda öncü ülkelere biri olması bu ülkeye yönelik araştırmaların yapılmasında etkili olmuştur (Reçber, 2019). Buradan hareketle bu çalışmada, Fransa’da yaşayan velilerin COVID-19 sürecindeki deneyimlerinin saptanmasının önemli olacağı düşünülmüştür. Uzaktan eğitim sürecinde, öğrencilerin zamanlarının büyük bir çoğunluğunu velileriyle birlikte geçirmiş olmaları nedeniyle velilerin bu konuda var olan deneyim, görüş ve önerilerinin tespit edilmesinin oldukça fayda sağlayacağı beklenmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan ve yaşanabilecek aksaklıklara ilişkin çözüm önerileri sunulabilmesi açısından, araştırmanın sürece katkı getireceği düşünülmektedir. Öte yandan alan yazında salgın sürecinde velilere yönelik gerçekleştirilen çalışmaların sınırlı olması, alan yazına yapacağı katkısı öne çıkarmaktadır. Bu bilgiler ışığında bu çalışmada, COVID-19 pandemi sürecinde Fransa’da yaşayan velilerin deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, verilerin toplanması, verilerin analizi ve araştırmanın etik izinleri hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırma Modeli

Çalışma sürecinde nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karmaşık, tartışmalı, değişkenlik arz eden farklı yöntemleri ve uygulamaları içeren nitel araştırma, büyük bir çeşitliliği kapsayan şemsiye bir kavramdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışmanın amacı ile soruları hangi araştırma modelinin kullanılabileceğini yansıtan belirleyici bir faktördür. Bu bağlamda çalışma boyunca cevap aranan sorular ve düşünülen problemler dikkate alındığında nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir. Fenomenoloji deseni, farkındalığına eriştiğimiz fakat teferruatına ve derinliğine vakıf olmadığımız olguları odak noktası olarak almaktadır. Söz konusu olgular bizzat yaşadığımız veya yaşama ihtimalimizin olduğu tecrübe, algı, olay, eğilim ve kavramlar gibi farklı şekillerde vuku bulabilmektedir. Gündelik yaşantımızın herhangi bir anında bu olgulardan biriyle karşılaşabiliriz. Fenomenoloji, bütünüyle yabancı olmayıp tam manasıyla algılayıp anlamlandıramadığımız olguları incelemeyi hedeflemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Nitel araştırmalar; görüşme, gözlem ve doküman inceleme gibi nitel veri toplama araçlarının kullanılıp olguları ve olayları gerçekleştirdiği ortamlarda bütüncül şekliyle ele alıp süreci analiz etmeyi sağlayan araştırmalardır (Karasar, 2015). Ayrıca bu araştırma için Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan (12/11/2021 /9-24) etik izin alınmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2020/2021 eğitim-öğretim yılını pandemi koşulları altında tamamlayan Fransa'daki Türk velilerinin görüşleri doğrultusunda şekillenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Fransa'nın Strasbourg, Lyon, Paris ve Bezanson şehirlerindeki Türk veliler oluşturmaktadır. Velilerin belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Görüşme yapılacak veliler belirlenirken şu iki ölçüt göz önünde bulundurulmuştur: 1. "En az bir tane ilkokul, ortaokul veya lise seviyesinde öğrenim gören çocuk sahibi olmak", 2. "Fransa'da yaşıyor olmak". Ölçüt örneklemedeki temel hedef, araştırma problemine dönük en sağlıklı verilerin toplanabilmesi ve kasıtlı belirlenen bir gruba ulaşılmasıdır (Creswell, 2013, s. 147).

4 erkek, 3 kadın olmak üzere 7 katılımcı belirlenmiştir. Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde araştırma sorularıyla ilgili elde edilen cevaplarda belirli bir çerçevenin ortaya çıktığı görülmüştür. Katılımcıların genel anlamdaki ifadeleri paralellik göstermeye başlamıştır. Söz konusu bu gerekçelerden dolayı araştırmaya yönelik olarak yukarıda bahsedilen katılımcı sayısının yeterli olduğu düşünülmüştür. Katılımcılardan birinin Fransa'da görevli olması katılımcılara daha kolay ulaşılmasını sağlamıştır. Tüm katılımcılara araştırmanın içeriği ve amacı ile ilişkili bilgilendirme yapılmıştır. Görüşmeyi kabul edip onaylayan katılımcılara gönüllü katılım formları imzalatılmıştır. Araştırmanın bulgular bölümünde katılımcıların kişisel bilgilerinin ve kimliklerinin korunması amacıyla her bir katılımcıya Katılımcı 1 (K 1) ile Katılımcı 7 (K 7) arasında değişen kodlar verilmiştir.

Çalışmaya katılan velilere ait demografik bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcı velilerin demografik özellikleri

	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Şehir
K 1	Kadın	42	Lise	Lyon

K 2	Kadın	45	Üniversite	Strazburg
K 3	Erkek	52	Lise	Bezanson
K 4	Erkek	38	Lise	Bezanson
K 5	Kadın	42	Üniversite	Bezanson
K 6	Erkek	36	Üniversite	Paris
K 7	Kadın	44	Lise	Lyon

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanma sürecinde literatür taramasından da yararlanılmıştır. Soruların problem durumuna uygunluğunun ve anlaşılabilirliğinin ölçülmesi için alan uzmanı olan 5 öğretim üyesinden destek alınmıştır.

Görüşme boyunca pandemi sürecinde veli olmanın anlamını ortaya çıkarmaya dönük açık uçlu sorulardan faydalanılmıştır. Katılımcıların yanıtlarına bakılarak gerektiğinde sonda sorular da yöneltilmiştir. Görüşmeler uzaktan olacak şekilde çevrimiçi araçlar kullanılarak gerçekleştirilmiş ve söz konusu görüşmeler katılımcıların izni dâhilinde ses kaydına alınmıştır.

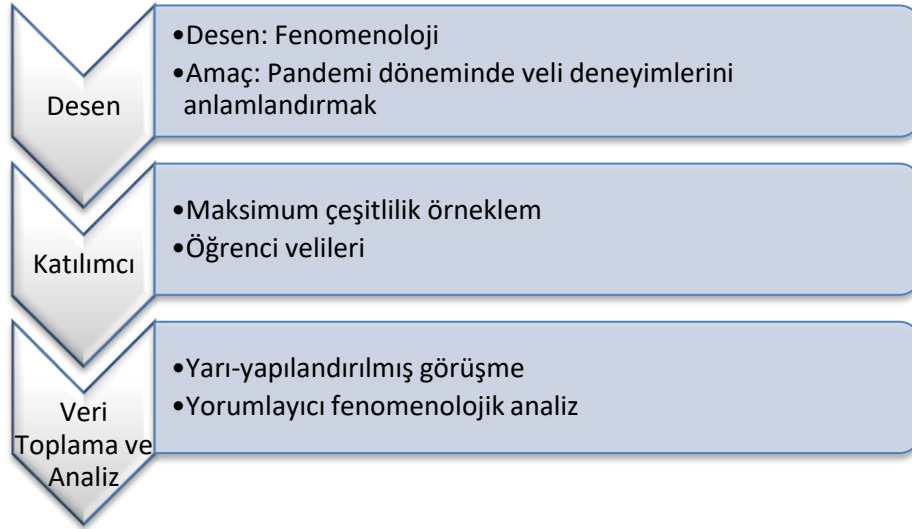
Araştırmanın hedefi doğrultusunda yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz (YFA) yöntemi ile analiz edilmiştir. Subjektif, sorgulayıcı ve tümevarımsal biçimde ifade edilebilen bu yöntem, muğlak ve karmaşık gibi görünen konuların açığa kavuşturulmasında tercih edilebilir (Smith ve Eatough, 2007).

Fenomenolojik çalışmaların öteki nitel araştırmalardan farklı olarak kendine özgü bir analiz süreci mevcuttur. Çalışma boyunca pandemi sürecinde veli olmanın yapısını ve özünü ortaya çıkarmak için görüşmede ses kayıt cihazına kaydedilen ifadeler yazıya aktarılmış olup analize hazır biçime getirilmiştir. Ardından bütün görüşme içerikleri bütünsel bir perspektif doğrultusunda okunarak incelenmiştir. Analiz aşaması boyunca sıralı dört adım izlenmiştir. Söz konusu adımlar şöyledir (Giorgi,2009; akt. Yılmaz ve Şahin 2016):

- Parantezleme (araştırmacının üzerinde çalışılan fenomenle ilgili tüm bilgi, düşünce, tutum, değer ve ön yargılarını analiz süresince askıya alması)
- Fenomenolojik redüksiyon (mülakat metinlerinde yer alan deneyimle ilgili temel özellikleri veya anlam birimlerini belirleme)
- İmgesel çeşitleme (anlam birimlerinden yola çıkarak fenomenin yapısal temalarını ortaya çıkarma)
- Anlam ve özlerin sentezlenmesi.

Nitel araştırma yöntemlerinde geçerliğin temel kriterleri arasında, elde edilen verilerin ayrıntılı raporlandırılması ve araştırmacının sonuçları nasıl elde ettiğini teferruatlı biçimde açıklaması yer almaktadır. Öte yandan araştırmacıların; veri toplama işlemleri ile verilerin analizi ve yorumu süreçlerinde tutarlı bir tutum sergilemesi iç geçerliği sağlama hususunda katkı sağlayacaktır. Araştırmada gerçekçiliği ve inandırıcılığı sağlamak ve veli görüşlerini daha şeffaf biçimde yansıtabilmek adına doğrudan alıntı ifadelerine de yer verilmiştir.

Katılımcı velilerin görüşlerinden sağlanan verilerin analizinde bazı kodlar oluşturulmuş olup söz konusu kodlar çalışmanın hedefi doğrultusunda farklılıklara ve benzerliklerine göre kategorize edilmiştir. Süreç boyunca elde edilen bulgular yorumlanmış ve problemler irdelenmiştir.



Şekil 1. Araştırma süreci

Bulgular

Araştırmada, verilerinin analizi sonucunda pandemi sürecinde veli olma fenomeninin yapısı ve özünü oluşturan altı bileşene ulaşılmıştır. Söz konusu bu bileşenler; 1. Sorumlulukların artması, 2. Duygudurum bozukluğu yaşama, 3. Öğretmenin değerini anlama, 4. Pandeminin etkilerini hissetme, 5. Kendini yetersiz görme ve 6. Öğretmen rolü üstlenmedir. Aşağıda, her bir temaya ilişkin bulgular katılımcı görüşleriyle desteklenerek sunulmaktadır:

Sorumlulukların Artması: Yurt dışında yaşayan Türk veliler, Covid-19 pandemi sürecinin bir veli olarak kendilerine ekstra sorumluluklar yüklediğini, özellikle çocuklarının eğitimine yönelik kendilerini sorumlu hissettiklerini ve pandemi öncesi ile kıyaslama yaptıklarında daha fazla sorumluluklar üstlendiklerini belirtmişlerdir. Konuyla ilgili düşüncelerini Katılımcı 4 şöyle ifade etmektedir:

“Bu dönemde yani sorumluluğum çok arttı. Çocuğumun alması gereken her şeyden geri kalacağı için endişe duyuyordum açıkçası ama ebeveyn olarak bu konuda öğretmenle birebir çalışarak o sorumluluğu gidermeye çalıştık ve sorumluluklarımız çeşitlendi.”

Pandemi sürecinin kendilerine ekstra sorumluluklar yüklediğini belirten Katılımcı 6 ise şu açıklamayı yapmıştır: *“Veliler pandemi sürecinde hem veli hem de canlı derslerde eksik kalan yerleri tamamlamak zorunda kaldıkları için bu süreçte ekstra sorumluluklar üstlendi ve süreç uğraş gerektirdi.”* Ekstra sorumluluklara ilişkin olarak Katılımcı 1 de *“Bu doğrultuda okulların kapalı kaldığı bu salgın sürecinde üzerimize düşen sorumlulukların artması ve rollerimizin değişmesi hayatımızı derinden etkilemiştir.”* şeklindeki ifadesiyle sorumluluklarının artmasının kendi hayatlarını derinden etkilediğine dikkat çekmektedir. Katılımcı 5 ise *“Yani pandemi*

döneminde veli olmak stresli ve aşırı sorumluluk isteyen bir şeydi. Hep güçlü durmak gerekiyor.” ifadesiyle bu dönemde veli olmakla sorumluluk almak arasında bir bağ kurmaktadır.

Velilerin çocuklarının eğitimi konusundaki sorumluluklarına ilişkin olarak Katılımcı 6 *“Veliler pandemi sürecinde hem veli hem de canlı derslerde eksik kalan yerleri tamamlamak zorunda kaldıkları için bu süreç ekstra bir uğraş, sorumluluk gerektirdi.”* açıklamasında bulunmuştur.

Katılımcıların bu ifadeleri; pandemi döneminde veli olmanın ekstra sorumluluk gerektirdiği, bu sorumlulukların bir takım etkiler yarattığı görülmektedir.

Duygudurum Bozukluğu Yaşama: Katılımcı veliler pandemi döneminde bir veli olarak stresli bir dönem geçirdiklerini, korku ve endişe yaşadıklarını, bu dönemin kendilerine sıkıcı geldiğini ve yorgun hissettiklerini, geleceğe ilişkin endişelerinin olduğunu, zaman zaman karamsarlık ve öfke yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Söz konusu bu durumu Katılımcı 3 şöyle ifade etmiştir:

“Önce bir korktuk, endişelendik yakalanır mıyız yakalanmayız mı diye. Çok da bir şey bilmiyorduk, Nedir? Ne değildir, dünyayı bu saran virüs? Hakkında pek bir şey bilmiyorduk endişelendik, çocuklarımız çok korktu. İlk başlarda yakın çevreye geldiğinde işte anne şuraya geldi anne buraya geldi hiçbir yere çıkmayalım diye çocuklar ve biz korktuk.”

Katılımcı 5 ise *“Tabiki stres ve kaygı hayatımızda daha fazla yer edindi.”* diyerek, bu dönemin kendileri üzerindeki psikolojik etkilerine dikkat çekmektedir. Bu düşünceye paralel bir şekilde Katılımcı 7 de tüm pandemi sürecinin kendileri üzerinde yarattığı etkileri detaylı bir şekilde ifade etmiştir: *“Salgın öncesi stres, gerginlik; ortasında gerginliğin vermiş olduğu yorgunluk; sonunda ise güçlenmiş olarak çıkıyorsun.”* Pandemi döneminin veliler ve çocuklar üzerinde yarattığı psikolojik etkileri ise Katılımcı 6 *“Yıl bittiğinde öğrencilerde, velilerde aşırı yorgunluk ve bıkkınlık hissettirdi.”* şeklinde ifade etmiştir.

Bir veli olarak çocuğu adına yaşadığı korkuları Katılımcı 4 şu şekilde ifade etmiştir: *“Süreçte çocuklarla ilgili yani Covid-19'un çocuklar üzerinde nasıl bir etki yarattığı konusunda herhangi bir veri olmadığı için aslında korkuyorduk, çocuğu okula gönderme konusunda kararsızlık yaşadık.”* Çocuklarının geleceği için duyduğu endişeyi Katılımcı 7 şöyle açıklamıştır:

“Şimdiye kadar dünyada kimsenin başına gelmemiş hiç kimsenin tecrübe etmediği, dünyadaki tüm ülkelerin böyle bir sürece girmesi insanları tedirgin ettiği gibi velileri de tedirgin etti. Hatta insanlar çocukları için yaşıyorlar, geleceklerini kurguluyorlar ve onların bu dünyanın daha da kötüye gittiğini öyle düşündük. Evlere kapanmayı mecbur tutanlar oldu, yasaklayanlar oldu. Tüm dünyada sanki bir uzay istilası varmış gibi. Böyle bir hissiyat oluştu ve biz kendimizden çok çocuklarımız için endişelendik.”

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşıldığı üzere, katılımcılar pandemi döneminde bir veli olarak; korku, stres, endişe yaşamakla birlikte kendilerini yorgun ve bitkin hissetmişlerdir.

Öğretmenin Değerini Anlama: Katılımcı veliler, pandemi döneminin yarattığı şartlara bağlı olarak okul ve öğretmenlerden uzak kalmışlardır. Bu durumda katılımcılar öğretmenlerin eksikliğini hissettiklerini, kendilerini öğretmenlerin yerine koyarak empati yaptıklarını, okul ve

öğretmenin önemini anladıklarını, eğitimin hayatlarının merkezinde yer aldığını ifade etmişlerdir. Bu durumu Katılımcı 1 şöyle açıklamıştır: *“Öğretmenler çok değerli insanlar. Yirmi iki sene önce okulu bıraktığımız için biz yardımcı olamadık. O yüzden sizin eksikliğinizi çok hissettik.”* Bu duruma ek olarak Katılımcı 1 başka bir ifadesinde *“Eğitimle daha çok içli dışlı olmak hayata olan bakışımı değiştirdi. Eğitimin ve öğretmenliğin önemini kavradım.”* sözlerine yer vererek eğitimin önemine değinmektedir. Okulun ve öğretmenlerin değerine vurgu yapan Katılımcı 7 ise şunları söylemektedir:

“Öğrencilerimiz için eğitiminin ne kadar önemli olduğunu, okulun ne kadar önemli olduğunu, öğrencilerin okul ortamında bulunmalarının ruhsal ve sağlıkları üzerinde etkili olduğunu, öğretmen ile iletişim içerisinde bulunmanın, arkadaş çevresinin olmasının hayatı ve çocuğun psikolojisi açısından önemli olduğunu gördük.”

Pandemi döneminde çocuğu ile ilgili problem yaşayan ve bu problemlerin üstesinden gelebilecek yeterliliği kendisinde göremeyen ancak söz konusu sorunun çözümü konusunda öğretmenlerin etkililiğine vurgu yapan Katılımcı 2 durumu şöyle ifade etmiştir:

“Çocuğa ders yaptırma konusunda çok zorluk yaşadım. Daha önce bilgisayara bağlı çok vakit harcıyordu. Şimdi pandemiyle başlayan uzaktan eğitim sonrası tam bir ekran bağımlısı oldu. Ve ben bir veli olarak buna engel olamadım. Keşke ekrandan uzaklaştırabilseydim. Ana dilini ve kültürünü ister istemez negatif yönde etkiledi. Ve ben eğitim açısından yeterli olmadığım için çocuğumun bu geri kalışını çaresizlikle seyrediyorum. Elimden geldiğince destek oluyorum ama bir öğretmen kadar değil. O yüzden okullar açılrsa da öğretmenlerine kavuşsa diye dua ediyorum.”

Katılımcı velilerin ifadelerinden yola çıkarak; pandemi döneminde velilerin okulun ve öğretmenlerin eksikliğini yaşadığı, öğretmenlere atfedilen değerin arttığı görülmektedir.

Pandeminin Etkilerini Hissetme: Katılımcılar, bir veli olarak pandemi döneminde; çocukları ile daha fazla zaman geçirdiklerini, çocuklarında fark etmedikleri durumların bu dönemde farkına vardıklarını, çocukları ile daha fazla ilgilenme fırsatı bulduklarını ve onlarla yakınlık kurduklarını ve ailecek vakit geçirmenin ne kadar değerli olduğuna ilişkin olumlu etkilere vurgu yapmışlardır. Pandemi döneminde geçmiş zamana kıyasla çocukları ile daha fazla zaman geçirdiklerine ilişkin Katılımcı 1 *“Bu pandemi sürecinde çocuklarımızla daha önce oynamadığımız oyunlar oynadık, top oynadık, spor yaptık, ders çalıştık. Çok fazla vakit geçirdik.”* şeklinde açıklamada bulunmuştur. Bu bağlamda Katılımcı 3 de *“Çocuklarla biraz daha çok ilgilenme fırsatımız oldu.”* ifadesiyle pandemi döneminin bazı olumlu etkilerini vurgulamaktadır. Katılımcı 4 de *“Bu zamanda daha fazla etkinlik yapmaya başladık, çocukla daha da yakınlaştık. Yani bir nevi neler yapabiliriz onu çocukla planlayıp, günümüzü planladık. Gayet güzeldi.”* ifadesinde bulunarak pandemi döneminde bir veli olarak çocuğu ile verimli zamanlar geçirdiğini belirtmiştir.

Çocuklarda fark edilmeyen durumların bu dönemde farkına varılmasına yönelik Katılımcı 2 şu ifadeleri kullanmıştır: *“Daha önce fark etmediğimiz şeyleri fark ettik. Çocuklarımızın kitap okuma eksikliğini, siz de bilirsiniz ki dil ve kültür eğitimi konusundaki eksiklerini fark ettik. Nasılsa çocuk okula gidiyor orada öğreniyor havası vardı.”* Bu düşüncelere paralel olarak Katılımcı 7 şöyle bir açıklama yapmaktadır: *“Ailecek daha fazla vakit geçirdik,*

çocuklarla daha fazla oyun oynadık, oyunun kıymetini bildik. Oyunun çocuk üzerindeki etkisini yaşayarak gördük. Oyunları daha da önemser hale geldik.” Bu bağlamda Katılımcı 7 daha önce fark edilmeyen bir durumun pandemi döneminin de farkına varılmasına vurgu yapmaktadır.

Katılımcılar, bu dönemim olumlu etkilerinin yanı sıra olumsuz etkilerini de hissettiklerini ifade etmişlerdir. Söz konusu bu duruma ilişkin olarak; çocuklarının sosyalleşme sorunları yaşadıklarını, kendilerini psikolojik olarak olumsuz hissettiklerini, ilgi ve enerjiye ihtiyaç duyduklarını, teknolojiyi daha fazla kullandıklarını, uyku ve beslenme düzenlerinin değiştiğini, sürece uyum konusunda problemler yaşadıklarını ve tüm bu durumların kendilerinde olumsuz etkiler yarattığını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Katılımcı 5 şu açıklamayı yapmaktadır: *“Bir veli olarak süreç boyunca evde kalmak insanın psikolojisini bozuyor. Özellikle çocukların uzun süre evde kalmaları sosyal aktivite ve arkadaşlarından uzak olmaları onları daha agresif bir hale soktuğunu söyleyebilirim.”* Söz konusu bu açıklamasıyla Katılımcı 5 pandemi döneminin bir veli olarak kendisi üzerinde yarattığı olumsuz psikolojik etkiye hem de çocukları açısından birtakım sosyalleşme sorunları yarattığına dikkat çekmektedir.

Pandemi döneminin velilerde uyku, beslenme ve dahası bazı sorunlara yol açtığına ilişkin olarak Katılımcı 3 şu ifadelerde bulunmuştur:

“Ben de sıkıldım onları (çocukları) yönlendirmekten, her gün bir aktivite bulmak da sıkıcıydı. İnternete çok bağlandılar, televizyonu çok izlediler. Beslenme, uyku düzenimiz bozuldu. Bu konularda sıkıldım. Kilo alımı oldu, yediklerimize dikkat etmeye çalışsak da uyku düzenimiz bozulunca ister istemez geç saatlerde abur cubura yöneldiler. Bunlar benim için sıkıntıydı ama onlar için güzeldi. Oğlum bilgisayar oyunlarına yöneldi, bu benim için büyük bir sıkıntıydı. Başka arkadaşarımla görüşüyordum onlar da aynı sıkıntıları yaşadığını dile getiriyordu. En büyük sorunumuz buydu. Çocuklar için kitap okumak pek de eğlenceli değildi, internette ve televizyonla vakit geçirmek daha kolay daha eğlenceli geliyordu. En büyük sorunumuz buydu bizim. Onların bu şekilde vakit geçirmelerinden ben rahatsız oluyordum.”

Katılımcı velilerden bazıları bu dönemle ilgili olarak uyum problemleri yaşadıklarını da ifade etmişlerdir. Bu durumla ilgili olarak Katılımcı 4 şu açıklamayı yapmıştır: *“Çalışıyorum, o yüzden korkma, panik vardı başlarda. Sonra bu sürecin devamında bilim adamlarından ya da doktorlardan dinlediğimiz zaman biraz daha normal karşılamaya başladık. Neden kendimizi bu duruma ittiler? Yani kısacası uyum problemi yaşadık diyebiliriz bu konuda.”*

Katılımcıların ifadelerinden de anlaşıldığı üzere Fransa’da yaşanan Türk veliler pandemi döneminde bir veli olarak bu dönemin hem olumlu hem de olumsuz etkilerini hissetmişlerdir. Söz konusu olumlu etkiler arasında; çocukları ile daha fazla vakit geçirme, çocuklarındaki bazı özellikleri keşfetme ve aile ile zaman geçirmenin değerini anlamadır. Pandemi döneminin olumsuz etkileri arasında ise; psikolojik olarak etkilenme, sosyalleşme problemleri yaşama, uyku-beslenme düzeninin bozulması ve sürece uyum sağlayamama gibi problemler sıralanabilir.

Kendini Yetersiz Görme: Katılımcılar, pandemi döneminde özellikle çocukların eğitimi konusunda öğrencilere rehberlik yapmanın kolay olmadığını, derslere yardımcı olunması bakımından kendilerini eksik gördüklerini, pedagojik olarak yetersiz kaldıklarını ve öğretmenin

yerine geçmenin çok zor olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumu Katılımcı 2 şöyle açıklamıştır: *“Şimdi çocukların gördüğü dersleri belki yirmi beş seneyi geçti görmedim. Benim anlatmam farklıdır. Pedagojik olarak yeterli olmadığını düşünüyorum. Yeterlilik bilgi olarak var anladım ama çocuk eksik kalıyor.”* Öğretmenin önemine ve öğretmenin eğitim-öğretimdeki etkililiğine vurgu yapan Katılımcı 3 ise şu ifadeleri kullanmıştır:

“Biz eğitimci değiliz hocam, bir öğretmen gibi hiçbir zaman yönlendiremeyiz çocuklarımızı. Bir öğretmenin verdiği eğitimi ne kadar bilgimiz olsa da veremeyiz. Çünkü karşıdaki annesi babası çocuğun. Beni bir nevi annesi babası olarak gördüğü için öğretmendeki disiplini yakalayamıyor çocuk. Ne bileyim spor yaptırmaya çalışıyorsun ama bir spordaki disiplini, düzeni evde tutturamıyorsun.”

Kendisinin öğretmen aynı zamanda da bir veli olduğunu ifade eden Katılımcı 5 zaman zaman yaşadığı yetersizliğe ilişkin olarak şu açıklamayı yapmıştır:

“Pandemi sürecinde bir öğretmen olarak evde hem öğrencilerimin derslerini hazırlamak hem de çocuklarımın derslerine yardımcı olmak normal sürece göre daha fazla zaman aldığı için çok yorucu geçiyordu. Bu nedenle bazen stres yaşadığım ve kendimi yetersiz hissettiğim dönemler oldu.”

Katılımcıların açıklamalarından yola çıkarak, velilerin pandemi döneminde; özellikle çocuklarının eğitimi, onlara rehberlik yapma ve derslerine yardımcı olma konusunda zaman zaman yetersiz kaldıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmen Rolü Üstlenme: Pandemi döneminde katılımcı veliler; çocuklarına dersleri konusunda yardımcı olduklarını, onları keşfedip tanıdıklarını, çocuklarının ders çalışmalarını sağladıklarını, eğitim konusunda gerekli özveriye gösterdiklerini ve süreç boyunca öğretmenlere yardımcı olduklarını ifade etmişlerdir. Söz konusu yürütülen bu faaliyetler, velilerin öğretmen rolü üstlenmelerini ve kendilerini adeta bir öğretmen gibi hissetmelerini sağlamıştır. Bu konuda Katılımcı 6 şu açıklamayı yapmıştır:

“Öğretmenin gayretlerinin yanı sıra veli olarak bizler de bu süreçte çocuklarımızın eksiklerinin ne olduğunu kendimiz tespit edip tamamlamak zorunda kaldık. Bu süreçte veliler olarak bizler hem veli hem de kendi çocuklarımızın öğretmeni olduk. Çocuklarımızın her şeyi olduğumuzu daha iyi anladık.”

Bir veli olarak pandemi döneminde çocuğuna öğretmenlik yaptığını ve bu süreçte çocuğunun eksiklerinin farkına vardığını Katılımcı 2 şöyle ifade etmiştir:

“Çocuklara öğretmenlik yaptığımızı hissettik. Çünkü okul olmayınca çocuklar eve kapandı. Burada da biz destek olmaya çalıştık ama bir öğretmen kadar başarılı olamadık. Veli olmak iki kat zorlaştı. Çocuğun her şeyiyle ilgilenmek zorunda kaldık. Pandemi sürecinde daha önce fark etmediğiniz şeyleri gördük. Çocuğumuzun kitap okuma eksikliğini orada fark ettik.”

Katılımcı 4 de *“Bu dönemde ben dersleri anlatmaya çalıştım.”* diyerek öğretmen rolü üstlendiğini; *“Ebeveynler olarak bu konuda öğretmenle birebir çalışarak o sorumluluğu gidermeye çalıştık.”* ifadesiyle de süreçte öğretmenler ile işbirliği yaptığını vurgulamıştır.

Konuyla ilgili olarak Katılımcı 7 ise *“Bu süreçte veli, öğretmen oldu. Öğretmen gibi çocuğumu takip ediyordum, yazısını yazdırıyordum ve ödevlerini yaptırıyordum.”* açıklamasıyla pandemi döneminde öğretmen rolü üstlendiğini belirtmiştir.

Fransa’da yaşayan katılımcı Türk velilerin ifadelerinde de görüldüğü gibi pandemi dönemi velilerin birtakım roller üstlenmelerine yol açmıştır. Söz konusu bu rollerden biri de kendi çocuğunun öğretmeni olmaktır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda, Covid-19 pandemi sürecinde yurt dışında yaşayan Türk veli olma fenomeninin yapısı ve özünü ortaya koyan altı bileşene ulaşılmıştır. Söz konusu bu bileşenler; *1. Sorumlulukların artması, 2. Duygudurum bozukluğu yaşama, 3. Öğretmenin değerini anlama, 4. Pandeminin etkilerini hissetme, 5. Kendini yetersiz görme ve 6. Öğretmen rolü üstlenmedir.* Bu bölümde bileşenler, literatürdeki çalışmalarla karşılaştırılarak benzer ve farklı yönler sunulacaktır.

Araştırmada elde edilen bulgular, Covid-19 pandemi sürecinde Fransa’da yaşayan Türk velilerin bu süreçte sorumluluklarının arttığını göstermektedir. Veliler Covid-19 pandemi sürecinin bir veli olarak kendilerine ekstra sorumluluklar yüklediğini, özellikle çocuklarının eğitimine yönelik kendilerini sorumlu hissettiklerini ve pandemi öncesi ile kıyaslama yaptıklarında daha fazla sorumluluklar üstlendiklerini belirtmişlerdir. Birleşmiş Milletler (2020) tarafından hazırlanan raporda Covid-19 pandemisin ilk olarak öğrenci, veli ve öğretmenlerde şok etkisi yarattığı ve bu şok sürecinin bir yıla yakın olarak sürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca pandemi sürecinin velilerde fiziksel ve psikolojik etkilerde bulunduğu ve velilerin yeni sorumluluklar üstlendiği belirtilmiştir. Özdoğru (2021) da araştırmasında Covid-19 pandemi sürecinin velilere yeni roller getirdiğini ve velilerden bu rollere uygun birtakım sorumluluklar yüklediği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada, pandemi sürecinde Fransa’da yaşayan Türk velilerin duygudurum bozukluğu yaşadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Katılımcı veliler pandemi döneminde bir veli olarak stresli bir dönem geçirdiklerini, korku ve endişe yaşadıklarını, bu dönemin kendilerine sıkıcı geldiğini ve yorgun hissettiklerini, geleceğe ilişkin endişelerinin olduğunu, zaman zaman karamsarlık ve öfke yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Çetin ve Kırıl (2021) çalışmalarında pandemi sürecinin velilerde boş vermişlik, aşırı müdahalecilik, kararsızlık, kaygı ve stres gibi birtakım psikolojik etkiler yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Söz konusu bu durumlar, velilerde duygudurum bozukluğuna yol açmaktadır. Shigemura ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada pandemi dönemindeki kaygı ve korkunun bireylerin stres düzeylerini artırarak birtakım psikolojik etkilere neden olduğu üzerinde durulmaktadır. Bahsi geçen araştırma sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları paralellik göstermektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer sonuç ise; Fransa’da yaşayan Türk velilerin pandemi sürecinde öğretmenin değerini anladıkları gerçeğidir. Veliler, pandemi döneminin yarattığı şartlara bağlı olarak okul ve öğretmenlerden uzak kalmışlardır. Bu durum karşısında veliler; öğretmenlerin eksikliğini hissettiklerini, kendilerini öğretmenlerin yerine koyarak empati yaptıklarını, okul ve öğretmenin önemini anladıklarını, eğitimin hayatlarının merkezinde yer aldığını belirtmişlerdir. Yamamoto ve Altun (2020)’un çalışmasında da söz konusu sürecin olumsuz yansımaları vurgulanmış olup eğitim açısından da toplumların önemli eksiklikler yaşadığı belirtilmiştir. Öte yandan Hargreaves (2020)’in araştırmasında uzun süre evde kalan

öğrencilerin okuldan ve öğretmenden yeterince yararlanamadıkları belirtilmiş olup velilerin bu eksikliği telafi etmekte zorlandıkları ifade edilmiştir.

Araştırmada, Fransa'da yaşayan Türk velilerin pandeminin birtakım etkilerini hissettikleri sonucu da ortaya çıkmıştır. Söz konusu bu etkiler olumlu ve olumsuz olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Olumlu etkiler arasında; çocuklar ile daha fazla zaman geçirme, çocuklarda fark edilmeyen durumları bu dönemde fark etme, çocuklar ile ilgilenme, onlarla yakınlık kurma ve ailecek vakit geçirmenin ne kadar değerli olduğunu anlama yer almaktadır. Çetin ve Kırıl (2021) da çalışmalarında pandemi sürecinin veliler üzerindeki olumlu etkilerine yer vermektedir. Söz konusu çalışmada aile içerisinde paylaşımlarda bulunma, aile bağlarını güçlü kılma, birlikte vakit geçirme ve çocukları tanıma fırsatı bulma gibi durumlar pandemiyin veliler üzerindeki olumlu etkileri arasında gösterilmektedir. Pandemi sürecinin veliler üzerindeki olumlu etkileri bakımından bu araştırma sonuçları ile Çetin ve Kırıl (2021)'in araştırma sonuçları birbirini desteklemektedir. Bu durumun aksine araştırmamızda; çocukların sosyalleşme sorunları yaşaması, velilerin kendilerini psikolojik olarak olumsuz hissetmeleri, ilgi ve enerjiye ihtiyaç duymaları, teknolojiyi fazla kullanmaları, uyku ve beslenme düzenlerinin değişmesi, sürece uyum konusunda problemler yaşama gibi durumlar pandemiyin olumsuz etkileri arasında yer almaktadır. Başaran ve diğerleri (2020) çalışmaları kapsamında veliler ve öğrencilerden aldıkları görüşler doğrultusunda, pandemi sürecinin ve buna bağlı uzaktan eğitim uygulamalarının çocuklar üzerinde bazı sosyalleşme problemleri yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Horspol ve Lange (2012) de uzaktan eğitim sürecinin bir dezavantajı olarak öğrencilerin sosyalleşememe durumlarını işaret etmektedir. Tüm bu araştırma sonuçları dikkate alındığında, pandemi sürecinin ve buna bağlı olarak uzaktan eğitim uygulamalarının çocuklar üzerinde birtakım sosyalleşme problemleri yarattığı söylenebilir. Pandemi sürecinin daha genel olumsuz sonuçları arasında Wagnon (2020) tarafından yapılan çalışma bulguları gösterilebilir. Söz konusu bu çalışmada pandemi süreci ile birlikte ortaya çıkan uzaktan eğitim durumunun öğrenci, veli ve öğretmenleri önemli ölçüde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda Covid-19 pandemi sürecinde öğrenci, öğretmen ve velilerin ruhsal ve fiziksel olarak problemler yaşadıkları, bu sürecin onların günlük yaşantılarında, sahip oldukları alışkanlıklarında önemli değişimler meydana getirdiği tespit edilmiştir. Öte yandan Covid-19 pandemi süreci okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasını da olumsuz etkilemiştir. Bu durum öğrenciler üzerinde ayrıca bir olumsuz etki oluşturmuştur. Okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasının eğitim süreçlerinde niteliği arttırmak için büyük bir önemi vardır (Tokmak, 2022).

Araştırmada Fransa'da yaşayan Türk veliler, pandemi sürecinde kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Veliler pandemi döneminde özellikle çocukların eğitimi konusunda öğrencilere rehberlik yapmanın kolay olmadığını, derslere yardımcı olunması bakımından kendilerini eksik gördüklerini, pedagojik olarak yetersiz kaldıklarını ve öğretmenin yerine geçmenin çok zor olduğunu ifade etmişlerdir. Sertkaya Dinler ve Dündar (2019)'ın çalışmalarında da velilerin %72'si çocuklarına rehberlik etme konusunda kendilerini yeterli görmemektedir. Başaran ve diğerleri (2020) tarafından yapılan araştırmada, velilerin çocuklarına yönelik rehberlik yapma becerilerinde bazı eksikliklerinin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu araştırmada velilerin uzaktan eğitim sürecinde öğrencileri yeteri kadar takip etmedikleri ve dersler hususunda ilgili olmadıkları sonucu da yer almakta ve bu durum velilerin kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olmaktadır. Birleşmiş Milletler (2020)

tarafından hazırlanan raporda velilerin pandemi sürecinde çocuklarının eğitimi ile ilgili olarak evde çok fazla sorumluluk üstlendikleri ve velilerin bazılarının zaman zaman kendilerini bu konuda yetersiz hissettikleri bulgusu yer almaktadır. Bu sonuçların aksine Çetin ve Kırıl (2021)'in araştırmaları kapsamında, veliler rehberlik etme konusunda kendilerini olumlu değerlendirmektedir. Bu yönüyle çalışma, yukarıda bahsi geçen araştırma sonuçları bakımından farklılık göstermektedir.

Araştırmanın sonuncu bulgusu ise velilerin kendilerini öğretmen gibi hissetme durumudur. Fransa'da yaşayan Türk veliler pandemi döneminde; çocuklarına dersleri konusunda yardımcı olduklarını, onları keşfedip tanıdıklarını, çocuklarının ders çalışmalarını sağladıklarını, eğitim konusunda gerekli özveriye gösterdiklerini ve süreç boyunca öğretmenlere yardımcı olduklarını ifade etmişlerdir. Söz konusu yürütülen bu faaliyetler, velilerin öğretmen rolü üstlenmelerini ve kendilerini adeta bir öğretmen gibi hissetmelerini sağlamaktadır. Benzer sonuçların Yamamoto ve Altun (2020) ile Hargreaves (2020)'in bulgularıyla da örtüştüğü tespit edilmiştir.

Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler getirilmiştir:

- Fransa özelinde yapılan bu çalışmadan ayrı olarak, aynı konuda Türkiye ve Fransa üzerinden bir karşılaştırmalı çalışma yapılabilir.
- Öğretmen, öğrenci ve ebeveyn iletişimin, etkili bir eğitim öğretim süreci adına kuvvetlendirilmesi sağlanabilir.
- Verimli bir uzaktan öğretim adına velilere yönelik olarak etkili bir seminer çalışması yürütülebilir.
- Öğrencilerin ve ebeveynlerin dijital okuryazarlıklarının geliştirilmesine dönük bilinçlendirici çalışmalar yapılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan (12/11/2021 /9-24) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Akgül, G. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.
- Aktaş, V., Tokmak, A. ve Kara, İ. (2021). Sosyal bilgiler ders kitaplarının küresel sorunlar açısından incelenmesi: Fransa ve Türkiye örneği. *Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 266-289. <https://doi.org/10.29329/jirte.2021.408.6>
- Altun Ekiz, M. (2020). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karantina dönemindeki uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri (nitel bir araştırma). *Journal of Sport and Recreation Researches*, 2(11),1-13.
- Arslan, K., Görgülü Arı, A. ve Hayır Kanat, M. (2021) Covid-19 pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri. *Ulakbilge*, 57 (2021 Şubat), 192–206.
- Barış, M. (2015). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 36-46.
- Başaran, M. ve Aksoy, A. B. (2020). Anne-babaların korona-virüs (Covid-19) salgını sürecinde aile yaşantılarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(71), 668-678.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Demiray, U. (1999). Bir çağdaş eğitim modeli olarak uzaktan eğitim uygulaması. *Jandarma Dergisi*, 85, 46-52.
- Deniz, Ö. P. ve Evcı Kiraz, E. D. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde şehir sağlığı çalışmaları. *Biotechnol and Strategic Health Research*, 1(Özel Sayı), 147-151.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified husserlian approach*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Hargreaves, A. (2020). What’s next for schools after coronavirus? Here are 5 big issues and opportunities, <https://theconversation.com/whats-next-for-schools-after-coronavirus-hereare-5-big-issues-and-opportunities-135004>
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Yayınevi.
- Karip, E. (2020). COVID-19: *Okulların kapatılması ve sonrası*. Web: <https://tedmem.org/vurus/covid-19-okullarin-kapatilmasi-ve-sonrasi> adresinden 13 Temmuz 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Kırık, A. M. ve Özkoçak, V. (2020). Yeni dünya düzeni bağlamında sosyal medya ve yeni koronavirüs (Covid-19) pandemisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7, 133-154.
- Kırmızıgül, H.(2020).Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5),283-289.
- Özdemir Deniz P. ve Evcı Kiraz E. D. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde şehir sağlığı çalışmaları. *J Biotechnol & Strategic Health Res*, 4, 147-151.

- Özdoğru, M. (2021). COVID-19 salgınında okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlarla başa çıkma stratejileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 1-14.
- Özkul, A. E. ve Aydın, C. A. (2012) Öğrenci adaylarının açık ve uzaktan öğrenmeye yönelik görüşleri. *Akademik Bilişim - XIV. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, (1 - 3 Şubat 2012) Uşak Üniversitesi, s.147-154.
- Reçber, B. (2019). Fransa'da sosyal yardımlar. *International Journal of Social Inquiry*, 12(1), 239-260.
- Serçemeli, M., ve Kurnaz, E. (2020). COVID-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- Sertkaya Dinler, S. ve Dünder, H. (2019). Pandemi döneminde sınıf öğretmenlerinin yaşadığı problemler. *International Journal of Field Education*, 7 (2), 112-133.
- Smith, J. A., & Eatough, V. (2007). Interpretative phenomenological analysis. In E. Lyons ve A. Coyle (Eds.). *Analysing Qualitative Data In Psychology*. (p. 35-50). SAGE Publications.
- Tokmak, A. (2022). Sosyal Bilgiler Dersinde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Kullanılması. S. Paksoy ve H.Çiftçi (Ed.). *Sosyal Bilimlerde Seçme Konular - 7 içinde* (s.501-522) Ankara: İKSAD Publishing House.
- UNESCO. (2020). *COVID-19 educational disruption and response*, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>, adresinden 14 Temmuz 2021 tarihinde erişilmiştir.
- WHO, (2020). *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on 2019 novel coronavirus*, Web: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-2019-novel-coronavirus> adresinden 14 Temmuz 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Yaman, B. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde Türkiye ve Çin'de uzaktan eğitim süreç ve uygulamalarının incelenmesi. *OPUS Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(Pandemi Özel Sayısı), 145-157.
- Yamamoto, G. T. & Altun, D. (2020, 04). Coronavirüs ve çevrimiçi (Online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Yılmaz, K. ve Şahin, T. (2016). Eğitim fakültelerindeki araştırma görevlilerinin mesleki deneyimlerinin incelenmesi: araştırma görevlisi olmanın anlamına ilişkin fenomenolojik bir çalışma, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44, 143-168.
- Yılmaz, M. (2020). *Uzaktan eğitimin iyileştirilmesi: Salgın kaynaklı eğitim krizini aşmak için öneriler*. İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- Yılmazsoy, B. ve Kahraman, M. (2019). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(2), 783-818.

İletişim/Correspondence

Dr. İlyas KARA
ilyaskara2007@gmail.com
 Tuğba YAMAN
tugbayaman60@gmail.com
 Dr. Veysi AKTAŞ
veysiaktas7@gmail.com

Evaluating the Project Based Learning in Science Education through Mixed-meta Method

Büşra KILINÇ, Minister of Education, ORCID ID: 0000-0003-3777-9866

Mehmet Diyaddin YAŞAR, Harran University, ORCID ID: 0000-0001-7512-580X

Veli BATDI, Gaziantep University, ORCID ID: 0000-0002-7402-3251

Abstract

This study aims to analyze meta-analysis and meta-thematic studies conducted in our country in PBLM (Project-based learning method) in Science Education. In this study, a the mixed-meta method, in which meta-analysis and meta-thematic analysis were used together, was applied to determine the effectiveness of PBLM in science education. The analysis of 34 studies were included in the scope the of meta-analysis. In consequence of the analysis, it was found out that the effect size value was found to be ($g=0.872$). This value has been determined as a positive effect of PBLM on students' academic success in science education on a large extent. Within the framework of meta-thematic analysis, various codes and themes were created as a result of the analysis of four studies that were reached in accordance with the inclusion criteria. Two themes were created: the first one of which is the effect of PBLM on achievement and attitude, the second one is the effect of PBLM on 21 st century skills and limitations of PBLM. The coherence values of the codes under these themes were calculated, and it was found that they were at a satisfactory level. The findings of the study revealed that meta-analysis and meta-thematic analysis met at a common point and that PBLM in Science Education has a positive effect both on learners academic achievement and their attitude and on various aspects.

Keywords: Science education, project-based learning, academic achievement, attitude, mixed-meta method.



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 3, 2022
pp. 1663-1681
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1170144

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
02.09.2022

[Accepted](#)
25.12.2022

Suggested Citation

Kılınc, B., Yaşar, M. D. & Batdı, V. (2022). Evaluating the project based learning in science education through mixed-meta method. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(3), 1663-1681. DOI: 10.17679/inuefd.1170144

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Science education aims to raise individuals who use different thinking skills, develop a scientific perspective, and who are aware of realizing social and environmental problems with their existing knowledge. The main aim in science education is to raise students as individuals who research, make observations with a sense of curiosity, notice problems, try to define problems and use systematic scientific steps, think analytically, and transfer what they have learned to their lives. According to this view, developed nations teach the course with methods that put the students in the center, encourage the students for science-centered studies, try to raise students who know research, respect research and enable them to gain these qualities. In this manner, while science lessons are taught, methods are used in which students are active in science classes, they can work together with their group members or individually, and these type of studies are centralized. One of these methods is Project Based Learning Method (PBLM).

Purpose

The aim of this study is to make meta-analysis and meta-thematic analysis of the studies related to Project Based Learning Method (PBLM) in science education in our country. In accordance with this purpose, the following questions were asked to be answered;

- 1- What is the effect of PBLM practices included in the study on learners' academic achievements in science education?
- 2- According to the opinions of the participants who take part in PBLM practices in science education:
 - a. What is the impact of PBLM practices on academic achievement and attitude?
 - b. What is the impact of of PBLM practices on 21st century skills and limitations?

Method

In this study, a mixed-meta analysis method, which combines meta-analysis and meta-thematic analysis, was used to determine the effectiveness of PBLM in science education. The mixed-meta method based on a document analysis is a method that analyzes quantitative data (meta-analysis) with CMA/MetaWin and qualitative data (meta-thematic) with programs such as Nvivo/ Maxqda and provides access to various researches.

Findings

Table 1 includes the findings containing meta-analysis data. According to the table, the degree of the effect according to REM was calculated as 0.872 [0.657; 1.086]. As a result of the analysis, it was found out that this degree was between $0.75 \leq \text{Cohen } d < 1.10$ according to the classification of Thalheimer and Cook (2002, p.3-9). In other words, it was confirmed that the effect of PBLM on students' academic success in science education was favorable and positive.

In the wake of the meta-thematic analyzes, PBLM was grouped in two themes: the effect of Project-based learning method (PBLM) on achievement and attitude and the effect of PBLM on 21st century skills and its limitations. Figure 2 presents the effect of PBLM on achievement and attitude. Some of the codes obtained in the context of the effect of PBLM on achievement and attitude are: it provides permanent learning, provides meaningful learning,

and ensures that the student is active, and also being interested, the lesson is not monotonous, it is enjoyable and satisfying, and it provides a competition in a sufficient level.

Discussion & Conclusion

When the meta-analysis data in the current study were examined, it is revealed that the effect of PBLM on academic achievement in science education have a positive effect in favor of the learners ($g=1,996$). This data is stated that the PBLM applied to the experimental group is much more effective on the academic achievement of the learner compared to the traditional method applied to the control group. At the same time, it was stated that the effect value ($g=1,996$), was positive and significant according to the effect level classification stated by Thalheimer and Cook (2002, p.4-9).

When the meta-thematic analysis findings in the study were examined and evaluated, the research studies related to PBLM in science education were analysed, then codes and themes were created. Next, models were generated with these themes. In accordance with these models, it was revealed that PBLM is an effective method on the academic success of learners. Correspondingly with this study, there are various studies in the literature (Kırbağ, Zengin, & Yucasu, 2017; Saraçoğlu, Yeşildere, & Akamca-Özyılmaz, 2006) showing that PBLM has a positive effect on academic achievement in science education. In this case, it can be said that the studies carried out support the literature and PBLM increases the academic success of the students. According to the data obtained within the scope of the meta-thematic analysis, the most striking thing on the academic success of PBLM in science education is that the amount of increase in the academic success of the individual in the learning process is higher than the traditional methods. In addition, codes, such as providing self-learning, providing permanent learning, providing meaningful learning, teaching learning, and learning by understanding support this statement. It can be said that this situation stems from the fact that PBLM is an approach that makes the learner active and enables them to construct knowledge. These findings have similar results with the literature. According to the study conducted by Yılmaz and Gültekin (2007), it was determined that PBLM increased the academic success of the student, and also that it provided meaningful learning. Korkmaz and Kaptan (2002) found that PBLM applied on the 7th grade students increased the academic success of the students, and this was related to the academic self-concept of the students. According to the study conducted by Kızırcan and Bektaş (2018), PBLM affects students' attitudes towards science. According to their findings, a significant difference was found between the experimental group in which PBLM was applied and the control group. In the study conducted by Börekçi and Uyangör (2019), it was determined that the activities performed with PBLM had a positive effect on students' self-regulation and metacognitive skills. Likewise, in a study conducted by Uysal (2016), in which blended learning and project-based learning were used together, it was revealed that PBLM is an effective method for students to acquire 21st century skills.

Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Karma-meta Yöntemiyle Değerlendirilmesi

Büşra KILINÇ, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0003-3777-9866

Mehmet Diyaddin YAŞAR, Harran Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-7512-580X

Veli BATDI, Gaziantep Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-7402-3251

Öz

Bu çalışmanın amacı, Fen Eğitiminde PTÖY (Proje tabanlı öğrenme yöntemi) ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmaların meta-analiz ve meta-tematik analizini yapmaktır. Çalışmada fen eğitiminde PTÖY'ün etkililiğinin belirlenmesi amacıyla meta-analiz ve meta-tematik analizin birlikte kullanıldığı karma-meta yöntemi kullanılmıştır. Meta-analiz kapsamında 34 araştırma analize dâhil edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda etki büyüklüğü değeri ($g=0,872$) olarak bulunmuştur. Bu değer geniş düzeyde fen eğitiminde PTÖY'ün öğrencilerin akademik başarısına etkisinin olumlu olduğu şeklinde tespit edilmiştir. Meta-tematik analiz çerçevesinde ise kriterlere uygun ulaşılan 4 çalışmanın analizi sonucunda çeşitli kod ve temalar oluşturulmuştur. Bunun sonucunda PTÖY'nün başarı ve tutuma etkisi ve PTÖY'nün 21. yüzyıl becerilerine etkisi ile sınırlılıkları şeklinde iki tema oluşturulmuştur. Bu temaların altındaki kodların uyum değerleri hesaplanıp iyi bir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çalışmadaki bulgular meta-analiz ve meta-tematik analizin ortak bir noktada buluştuğunu ve Fen Eğitiminde PTÖY'nün öğrenenler açısından hem akademik başarı ve tutum üzerinde hem de çeşitli yönlerde olumlu bir etki yarattığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, proje tabanlı öğrenme, akademik başarı, tutum, karma-meta yöntemi.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 3, 2022
ss. 1663-1681

DOI
10.17679/inuefd.1170144

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
02.09.2022

Kabul Tarihi
25.12.2022

Önerilen Atıf

Kılınç, B., Yaşar, M. D. & Batdı, V. (2022). Evaluating the project based learning in science education through mixed-meta method. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1663-1681 DOI: 10.17679/inuefd.1170144

Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Karma-meta Yöntemiyle Değerlendirilmesi

Fen eğitimi farklı düşünme becerilerini kullanan, bilime karşı bir bakış açısı geliştiren, var olan bilgileriyle toplumsal, çevresel sorunları fark eden bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (Acat ve Demir, 2007). Fen eğitiminde en temel amaç öğrencileri; araştıran, merak duygusuyla gözlemler yapan, problemleri fark eden, problemleri tanımlayıp sistematik bilimsel adımları kullanmaya çalışan, analitik düşünen, öğrendiklerini yaşamına transfer eden bireyler olarak yetiştirmektir. Buna göre gelişmiş uluslar fen derslerinde öğrenciyi merkeze alan, öğrenciyi bilimsel yönelimli çalışmalara teşvik eden, araştırmayı bilen, araştırmaya saygı duyan ve bunları kazanmasını sağlayan yöntemlerle dersi işlemektedir (Milli Eğitim Bakanı [MEB], 2005). Bu şekilde fen dersleri işlenirken fen sınıflarında öğrencinin aktif olduğu, öğrencilerin grup arkadaşlarıyla birlikte veya bireysel çalışmalar yapabileceği ve bu şekil çalışmaları merkeze alan metotlar kullanılmaktadır. Bu metotlardan biri de Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi (PTÖY) olmaktadır (Blumenfeld vd., 1994; Saracaloğlu vd., 2006).

Projeler, bireylerin var olan bir soruna çözüm bulmak için bilimsel yollarla akıl yürütüp somut bir ürün ortaya koymaya çalışan, bireysel veya grup çalışmasıyla bu süreci yürüten çalışmalardır. Projelerin temel amaçları arasında bireylerin kendi öğrenmelerinden sorumlu ve grup arkadaşlarıyla yapılacak çalışmalara teşvik ve motive ederek dersteki başarılarını arttırmaktır (Saban, 2002). Buna göre PTÖY’ de bu amaca hizmet etmektedir. Ayrıca PTÖY öğrencilerin ilgi, istek doğrultusunda farklı ünite ve konuların seçilerek, öğrencilerin aktif rolleriyle bir ürün ortaya koymaya çalışmasıdır (Cole, Means, Simkins ve Tavali, 2002). PTÖY uygularken spesifik bir ders saati olmasına gerek yoktur. Her zaman ve her yerde çalışmalar sürdürülebilir. Yani bu yöntemdeki temel felsefe yaşayıp kalıcı öğrenmeler meydana getirmektir (Akgün, 2000).

PTÖY yaklaşımı 19. yüzyılın başlarında “ilerlemecilik” felsefesini temel alır. John Dewey, Klipatrick, Bruner ve Thelen’in sırasıyla “Yapılandırıcılık”, “Proje Yöntemi”, “Buluş Yoluyla Öğrenme”, “Grup Araştırması Modeli” PTÖY sentezini ortaya çıkarmıştır (Korkmaz ve Kaplan, 2001). PTÖY ’nün temeli olan ilerlemecilik felsefesinde okul yaşamın parçası yerine okul yaşamın kendisidir. Hayat boyu öğrenme, her yerde öğrenme, öğrendiğini yaşamına transfer etme vardır. Ayrıca yaşamında gözlemlediği olgu, olay ve problemleri okul ortamında analiz edip sorgulamak vardır. Bu felsefeden yola çıkarsak PTÖY öğretmenlerin rehberlik ettiği öğrencilerin kendi doğal ortamlarında sorgulayarak öğrenmeler meydana getirmesini hedef alan bir yaklaşımdır (Demirel, 1999).

PTÖY öğrenciyi merkeze alan öğrenciyi belirlediği problemleri fark ederek çözmesine olanak sağlayan bunun için bilimsel adımlar kullanarak bir sonuca varmaya çalışan bir metottur. Bu şekilde öğrenmeleri sergileyip kavramlar ve ilkeleri derinlemesine öğretmeyi sağlamaktadır (Thomas, 2000). PTÖY öğrencilere çeşitli beceriler kazandırmaktadır. Bu becerilerden biri de bilimsel süreç becerileridir. Bu yüzden bu metot öğrencileri birer küçük bilim insanı veya bilim insanının özeti yapar (Çıbık ve Emrahoğlu, 2008). Burada görüldüğü gibi öğrenciler bilimsel süreç adımlarını kullanarak bu adımları uyguladıklarından bilimsel süreç becerilerini kazanıp geliştirirler. Bu becerileri kazanan öğrenciler, derslerde daha motive olarak başarı düzeylerini arttırmaktadır (Tan ve Temiz, 2003).

PTÖY bireysel olarak sürdürülebildiği gibi bir grupta da yapılabilir. Bireysel olarak yapılan PTÖY öğrencinin planlama, sorumluluk alma ve yönetme gibi becerileri geliştirir. Bu da

öğrencinin kendine olan güven duygusunu aşılır. Grupça yapılan PTÖY ise iş bölümü yapmayı, kendine olan sorumluluk yanında gruba olan sorumluluğu kazandırır. Grup çalışmalarının sürdürülme aşamasında gerek grup üyelerinin seçilmesi gerekse görev dağılımının yapılması belirli ölçütlere göre düzenlenir (Donnelly ve Fitzmaurice, 2005). Bu şekilde zaman kazanmasını sağlamaktadır. Grup üyeleri belirlenirken heterojen yapıda olmasına dikkat edilmelidir. Bunun nitelikli bir çalışma için önemi büyük olmaktadır. Çünkü üyelerin planlamayı yapma, bilgi toplama, bilgiyi gruplama, modeli oluşturma gibi farklı becerileri gerektiren aşamaları, farklı becerilere sahip öğrenciler tarafından giderilmelidir (Erdem, 2002). Böylelikle aynı grup içindeki öğrenciler farklı becerilerle sürece dâhil olduğundan akademik başarıları olumlu anlamda etkilenmektedir.

Ülkemizde PTÖY üzerine çok çeşitli araştırmalar mevcuttur. Sert-Çıbık (2009) yaptığı araştırmada 7. sınıfların fen dersine yönelik uygulanan PTÖY'ün Fen Bilgisi dersine karşı tutum açısından öğrencilerin akademik başarısında olumlu yönde etki ettiği tespit etmiştir. Börekçi ve Uyangör (2019)'ün yaptığı çalışmada ise 10. sınıfların "Ortaöğretimin Seçmeli Proje Hazırlama" dersinde 204 kişilik bir örneklem grubuna ön-test ve son-test yapılarak kontrol ve yarı deneysel bir yöntem uygulanmıştır. "Üst bilişsel Farkındalık Envanteri" ve "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri" ölçeği kullanılmıştır. Yapılan bu ölçekler sonucunda PTÖY uygulanarak işlenen Seçmeli Proje Hazırlama dersinde öğrenciler biliş bilgisi ve biliş düzenleme becerilerine olumlu bir etki ortaya koyduğunu ayrıca öğrenme öğretme stratejilerine ait puanlarda bir artış olduğu sonucuna varmıştır. Yani PTÖY proje hazırlama dersinde öğrencileri hem üst bilişsel beceri anlamında hem öz düzenleme becerisi anlamında geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Kızkapan ve Bektaş (2018) ise 7.sınıflar üzerinde yaptığı çalışmada PTÖY' nün uygulandığı deney grubunun mevcut fen bilimleri öğretim programına göre işlenen kontrol grubuna göre fen bilimleri dersine karşı tutum açısından deney grubunun lehine bir sonuç bulunmuştur. Öğretmen adayları üzerine yapılan Kırbağ Zengin ve Yucasu (2017) yaptığı çalışmada ise Çevre dersinde kullanılan PTÖY'ün öğretmen adayların çevre okuryazarlığına etkisi araştırılmış ve PTÖY ile işlenen çevre dersinin tek gruba uygulanan ön-test ve son-test verilerine bakıldığında son-test'te olumlu anlamda fark olduğu tespit edilmiştir. Yıldız-Fidan ve Mutlu (2018)'in Fen bilimleri ve sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmada PTÖY uygulamalarına ilişkin öz yeterlilikleri irdelenmiştir. Bu araştırmaya göre Fen bilimleri öğretmenlerin sınıf öğretmenlerine göre PTÖY uygulamada öz yeterliliklerinin daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Bu araştırma gösteriyor ki Fen bilimleri öğretmenlerinin aldığı eğitim, tecrübe PTÖY'nün uygulamada daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır. Sınıf öğretmenlerinin ise PTÖY'nün uygulamadaki öz yeterliliklerini arttırabilmek için bu konu ile ilgili hizmet içi eğitimlere daha sık yer verilmesi gerektiği çalışmaya göre önerilmektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında farklı kademelerde uygulanan PTÖY'nün bireylerin fen eğitimi üzerine olumlu anlamda etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Bu nedenle PTÖY' nün fen eğitimi için öneminin göz ardı edilemeyeceği bu yüzden PTÖY üzerinde yapılan çalışmaların incelenip derlenmeye ihtiyacı vardır. PTÖY ile ilgili yapılan araştırmaların mevcut son durumu ortaya konulması bu yöntemin eksikliklerini ve olumlu yönlerini ortaya çıkarıp yeni araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Böylece gelecekteki çalışmaların daha nitelikli olmasını ve öğretim etkinliklerine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın Önemi

Günümüzde artan teknolojik gelişmeler fen eğitimini de paralel olarak etkilemektedir. Fen eğitiminin önemi fark edilip bu eğitim sürecinde öğrencinin merkezde olduğu öğretmenin ise yol gösterici olduğu yaklaşımlar önem kazanmıştır. Öğrencilerin araştıran, sorgulayan, gözlemler yapıp eleştirel bakış açısı ile hareket eden, çevredeki sorunları fark edip ders ortamında çözüm yolları bulmaya çalışan yaklaşımlar gerekmektedir. Bu yüzden bilgiyi ezberleyip aktarmak yerine sorgulayarak yaşama transfer etmek amaçlanmıştır (Geçer ve Özel, 2012). Bu bağlamda son zamanlarda fen eğitiminde ilgisinin giderek arttığı ve çeşitli öğrenme alanları ile bağlantılı olduğu PTÖY dikkat çekmektedir (Korkmaz ve Kaptan, 2001). Bununla beraber PTÖY fen eğitimi için öneminin göz ardı edilemeyeceği dolayısıyla PTÖY üzerinde yapılan çalışmaların incelenip derlenmeye ihtiyacı vardır. PTÖY ile ilgili yapılan araştırmaların mevcut son durumu ortaya konulması PTÖY' nün eksikliklerini ve olumlu yönlerini ortaya çıkarıp yeni araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Fen eğitiminde PTÖY ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmaların meta-analiz ve meta-tematik analizini yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Meta-analize dâhil edilen araştırmalarda Fen eğitiminde PTÖY uygulamalarının öğrenenlerin akademik başarısı üzerindeki etki düzeyi nedir?
2. Fen eğitiminde PTÖY uygulamalarının katılımcıların görüşlerine göre:
 - a. Akademik başarı ve tutuma etkisi
 - b. 21. yy. becerisine ile sınırlılıklarına etkisi nedir?

Yöntem

Bu araştırmada fen eğitiminde PTÖY etkinliğinin tespiti için meta-analiz ve meta-tematik analizin birlikte olduğu karma-meta yöntemi kullanılmıştır. Bir doküman analizine dayanan karma-meta yöntemi nicel verileri (meta-analiz) CMA/MetaWin ile nitel verileri (meta-tematik) Nvivo/ Maxqda gibi programlarla analiz eden ve çeşitli araştırmalara ulaşmayı sağlayan bir yöntemdir (Batdı, 2020). Buna göre literatüre detaylı bulgular kazandırmak hedeflenmiştir. Yapılan karma-meta yönteminin analiz süreci şu şekilde açıklanmıştır:

Meta-Analiz Süreci

Araştırmanın nicel aşamasında Fen Eğitimin de PTÖY etkinliğinin tespiti için meta-analiz kullanılmıştır. Meta analiz nicel olarak yapılan analizlerin bir sentezidir. Bağımsız bir şekilde birbirinden ayrı olarak yapılan çalışmaların sonuçlarının bir araya getirilerek yeniden yorumlanmasını ve açıklanmasını sağlayan sistematik, istatistiksel bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Crombie ve Davies, 2009).

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada fen eğitiminde PTÖY uygulamalarının etkinliği için yapılan çalışmalara ulaşmak ve irdelemek amacıyla Google Akademi ve Ulusal Tez Merkezi (YÖK) veri tabanları taranmıştır. Araştırma kapsamında istenilen çalışmalara ulaşmak için fen eğitiminde/öğretiminde PTÖY' nün akademik başarıya etkisi konu edinen, deneysel/yarı deneysel bir nitelikte olan ön-test/son-test verilerini barındıran ve meta-tematik analiz

kapsamı gereği yeterli istatistiksel verileri bulunduran araştırmalar analiz kapsamına dâhil edilmiştir. Bununla birlikte yapılmış olan tarama sonucunda dili İngilizce ve Türkçe olan YL (yüksek lisans), Dr. (doktora) tezleri ve bilimsel platformlarda yayımlanan makaleler seçilmiştir. Tarama sonucunda 51 çalışmadan 34 çalışma meta-analiz kapsamına dâhil edilmiştir. Bu taramada meta-analiz için uygun görülen verilerin aritmetik ortalama, örneklem sayısı ve standart sapma (\bar{x} , n , ss) değerlerinin bulundurulması kriterleri şart koşulmuştur. Kriterlere uygun olduğu düşünölen araştırmalar analiz kapsamına dâhil edilirken uygun olmayanlar ise analize dâhil edilmemiştir.

Çeşitli veri tabanlarından fen eğitiminde PTÖY'nün uygulanmasına ilişkin birçok araştırmaya ulaşılmıştır. Meta-analiz çerçevesinde ulaşılan çalışmalardan bazıları meta-analiz için duplikasyon nedeniyle bazıları ise konuya uygun başlıklara sahip olmadığından elenmiştir. Geriye kalan çalışmalar ise analize dâhil edilmiştir. Bu analizlere dâhil edilen çalışmalar konuya uygunluğu, bilimsel niteliği, yeteri kadar veri içermesi gibi kriterler baz alınarak yapılmıştır. Çalışmada sonuç olarak meta-analiz kapsamına 51 araştırmadan 34 çalışmanın verisinin analizi yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada meta-analiz, MetaWin ve CMA 2.0 programları ile elde edilmiş Henges g değeri Thalheimer ve Cook'un (2002, s.4-9) düzey sınıflaması baz alınarak yorumlanmıştır. Meta-analiz sürecindeki işlemler için belirlenen etki büyüklükleri sabit etkiler modeli (SEM) ve rastgele etkiler modeli (REM)' e göre analiz yapılmaktadır Schmidt, Oh ve Hayes (2009, s.101). SEM'in uygun olduğu koşulların sınırlı sayıda olduğuna değinmiştir. Bu noktada çalışmada REM'in kullanılması uygun görölmüştür.

Yapılan çalışmada araştırmaların bireysel olarak elde edilen etki büyüklükleriyle beraber genel etki büyüklükleri de ortaya konulmuştur. İlgili etki büyüklüklerinin hesaplanması yapılırken etki düzeyi sınıflandırılması ise şöyle yapılmıştır: $-0.15 \leq \text{Cohen } d < 0.15$ önemsiz düzeyde, $0.15 \leq \text{Cohen } d < 0.40$ küçük düzeyde, $0.40 \leq \text{Cohen } d < 0.75$ orta düzeyde, $0.75 \leq \text{Cohen } d < 1.10$ geniş düzeyde, $1.10 \leq \text{Cohen } d < 1.45$ çok geniş düzeyde, $1.45 \leq \text{Cohen } d$ mükemmel düzeyde (Thalheimer ve Cook, 2002, s.3-9). Karma-meta analizi yapılırken meta-analiz kapsamında kullanılan etki büyüklüğü önem teşkil etmektedir. Bu kavrama etki genişliği denilmektedir. Etki büyüklüğü, bağımsız (etkileyen) bir değişkenin bağımlı değişken (etkilenen) üzerindeki etki değerini ortaya koymada faydalanılmaktadır. Etki değerinin ise hesaplanmasında "Cohen's d " ve "Hedge's g " katsayıları göz önüne alınmaktadır.

Meta-Tematik Analiz Süreci

Çalışmanın bu aşamasında ise fen eğitiminde PTÖY etkinliği için daha detaylı taramalar yapmak ve daha kapsamlı bir çalışma olanağı sağlamak amacıyla nicel boyutun bir tamamlayıcısı olan nitel (meta-tematik analiz) aşaması da dâhil edilmiştir.

Meta-tematik analiz nitel olarak yapılan ilk çalışmalardan elde edilen verilerin incelenerek konuları ve temaları anlamlandırır. İlgili konu ve temalar analiz edilerek sonuçlar ortaya konulur. Meta-tematik analiz, yapılan araştırmalardaki konu ile ilgili yapılan analizler sonucunda elde edilen kod ve temaları irdeleyerek yorumlanması ve tanımlanması mantığını içerir (Batdı, 2019). Bununla birlikte aynı konu alanlarından yapılan farklı çalışmaların benzer ve

farklı yönlerini nitel bir sentezlemeyle çeşitli boyutlar açısından bilirkişilere, otoritelere ve alanyazına zenginleştirilmiş bir kaynak sunar (Batdı, Özdaş & Talan, 2021).

Araştırmanın amacı doğrultusunda fen eğitiminde PTÖY' nün etkinliği ile alakalı katılımcı görüşler içeren çalışmalara ulaşmak hedeflenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda kod ve temalardan yararlanılmıştır. Bu doğrultuda 4 çalışma meta-tematik analize dâhil edilmesi karar verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada nitel çalışmaların taraması yapılarak meta-tematik analizler de yapılmıştır. Nitel verilerin içerik analizi yöntemiyle çözümlenen bu çalışma doküman incelemesi yoluyla yürütülmüştür. Doküman incelemesi; belirli bir amaç doğrultusunda var olan kaynakları bulma, okuyup not alma ve değerlendirme sürecini içermektedir (Karasar, 2005). İçerik analizi ise bir metnin içindeki anahtar sözcüklerin belirli kurallar çerçevesinde kategorilere ayrılarak küçük özet içerikler haline getirilmesi sürecidir. Bu analiz tekrarlanıp sistematik olan bir teknik olmaktadır. Bu teknikte metnin içindeki kelimeler, amaca göre belirlenip kodlanarak çıkarımlarda bulunulur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2020). Nitel verilerin analizi ise Maxquda-11 programı ile elde edilmiştir.

Kodlama

Çalışmanın meta-tematik analiz boyutunda çalışma kapsamına alınan araştırmaların analizi yapılarak gerekli kodlamalar ile temalar oluşturulmuştur. Kodlama meta-tematik analiz yapılmasında verilerin anlamsal boyutta bir bütünlük sağlanmasında ve kavramsallaşmasında yardımcı olan bir aşamadır (Batdı, 2019). Bu çalışmada elde edilen kodların meta-tematik analiz boyutunda Maxquda-11 programı ile yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda kodlamalar şu şekilde iki farklı tema etrafında toplanmıştır. Birinci temada PTÖY' nün başarı ve tutuma etkisi, ikinci temada ise PTÖY'nin 21. yüzyıl becerilerine etkisi ile sınırlılıkları şeklinde 2 tema altında toplanarak modellenmesi oluşturulmuştur. İlgili modellemeler Şekil 2 ve 3 de gösterimi sunulmuştur. Çalışmaya dâhil edilen araştırmalarda tezlerin kodlaması yapılırken tezlerin numarası verildikten sonra kodlamaların alındığı sayfa numarası şeklinde yapılmıştır. (Örn: 278545-s.67).

Meta-tematik Analiz Sürecinde Güvenirlik

Güvenirlik yapılan araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği olarak tanımlanmaktadır. Fakat insan tutum ve davranışları değişken bir yapıda olduğu için tekrarlanamaz. Tekrarlanamayan bu sonuçların çeşitli ölçme araçlarıyla inandırıcılığı ortaya konulup arttırılabilir (Baltacı, 2019). Buna göre inandırıcılığı arttırma boyutunda *araştırmacı üçgenlemesi* ortaya konulmuştur (Denzin, 1978 s.301). Çalışmada sürecin başından sonuna kadar verilerin toplanması, analizi, yorumlanıp değerlendirmesi ve rapor haline getirilmesi aşamasına kadar araştırmacıların beraber istişarede buldukları ve hareket ettikleri bir aşama olmuştur. Bunun yanında yine meta-tematik analiz gibi çalışmalarda *kısa aralıklı toplantılar* elde edilen verilerin nasıl bir nitelikte olduğuna ve verilerin doğru yorumlanmasına katkı sağlayarak yapılan çalışmaların inandırıcılığı arttırmaktadır (Arastaman, Öztürk-Fidan ve Fidan, 2018). Buna göre asıl araştırmacı ikinci araştırmacıdan ulaşılan araştırmaların seçiminde analizinde kodlanıp yorumlamasında iş birliği yapıp fikir alışverişinde bulunup dönütler sağlanarak gerekli görülen yerlerde düzenleme yapılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde nicel (meta-analitik) ve nitel (meta-tematik) analizleri sonucunda ortaya çıkan bulgular alt başlıklar şeklinde sırası ile sunulmuştur. Bu bağlamda öncelikle fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yöntemini konu alan çalışmaların meta-analiz bulgularının yorumlanması yer almaktadır. Sonrasında yine konu ile ilgili yapılan çalışmaların meta-tematik analiz sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

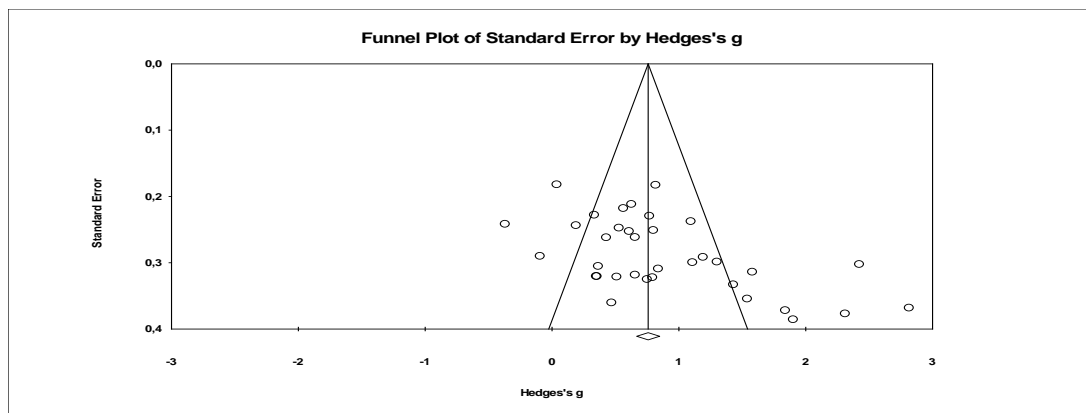
Meta-Analiz Sürecine İlişkin Bulgular

Tablo 1’de meta-analiz verilerini içeren bulgulara yer verilmiştir. Tabloya göre elde edilen meta-analizin REM’e göre etki düzeyi 0,872 [0,657;1,086] olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda bu etki düzeyi Thalheimer ve Cook (2002, s.3-9)’un sınıflamasına göre $0,75 \leq \text{Cohen } d < 1,10$ arasında yani geniş düzeyde fen eğitiminde PTÖY’ nün öğrencilerin akademik başarısına etkisinin olumlu ve pozitif bir yönde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 1

Meta-analiz tablosu

Models	95% Confidence Interval				Heterogeneity		
	N	G	Lower	Upper	Q	P	I
SEM	35	0,758	0,668	0,848	185,791	0.000	81,700
REM	35	0,872	0,657	1,086			



Şekil 1. Funnel Plot (Huni Saçılım Grafiği) grafiği

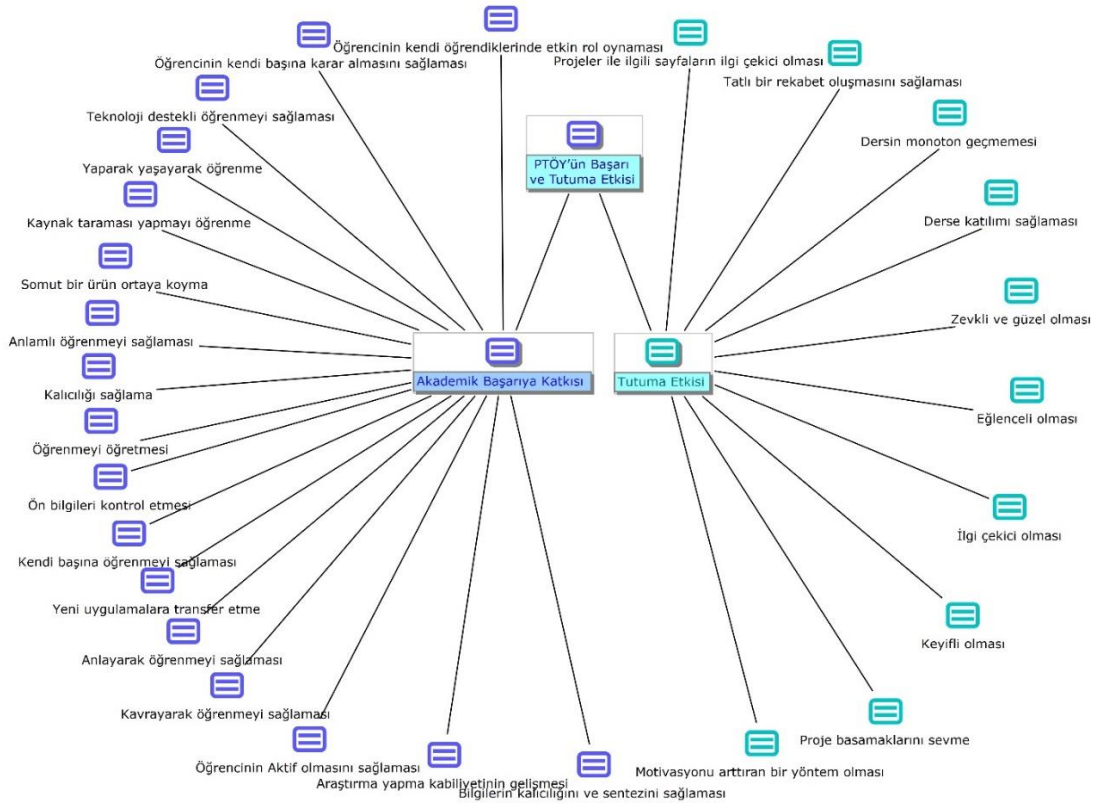
Şekil 1.’de görülmekte olan grafik CMA veri analiz programıyla elde edilen meta-analiz verilerinin bir özeti görsel bir boyutta değerlendirilen ve yayın yanlılığını gösteren huni saçılım grafiği (Funnel Plot) verilmiştir (Cooper, Henges ve Valentine, 2009, s.428). MetaWin ve CMA veri analiz programlarıyla elde edilen veriler için kimi zaman saçılmalar ortaya çıkabilir (Bronstein vd. 2009, s.278). Aynı zamanda yayım yanlılığının olup olmadığını göstermek için Funnel Plot (Huni Saçılım Grafiği) verilmiştir. Çalışmadaki hesaplamalar sonucunda elde edilen 2775 değeri yapılan meta-analizde ortaya çıkan yanlılığın cüzi miktara indirgemek ya da ortadan kaldırmak için yarayan hata koruma sayısıdır [Fail Safe (FS_N)] (Rosendhal, 1979, s.638).

FS_N sayısını ortaya koyan analiz sonucunda, yapılan çalışma için 2775 araştırmanın daha meta-analiz kapsamına dâhil edilmesiyle yanlılığın oluşmasındaki anlamlı etkiyi sıfırlayabileceği

ifade edilmiştir. Fakat meta-analize dâhil edilen araştırmaların sayısı ile hesaplanarak elde edilen 2775 sayısı değerlendirildiğinde mevcut çalışma için yüksek bir değer olduğu farkedilmiştir. Buna göre FS_N değerinin ulaşılması çokta mümkün olmayan bir sayıda olması yayım yanlılığının olmadığı düşünülerek yapılan analizin oldukça güvenilir olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Cheung ve Slavin, 2011, s.288).

Meta-Tematik Sürecine İlişkin Bulgular

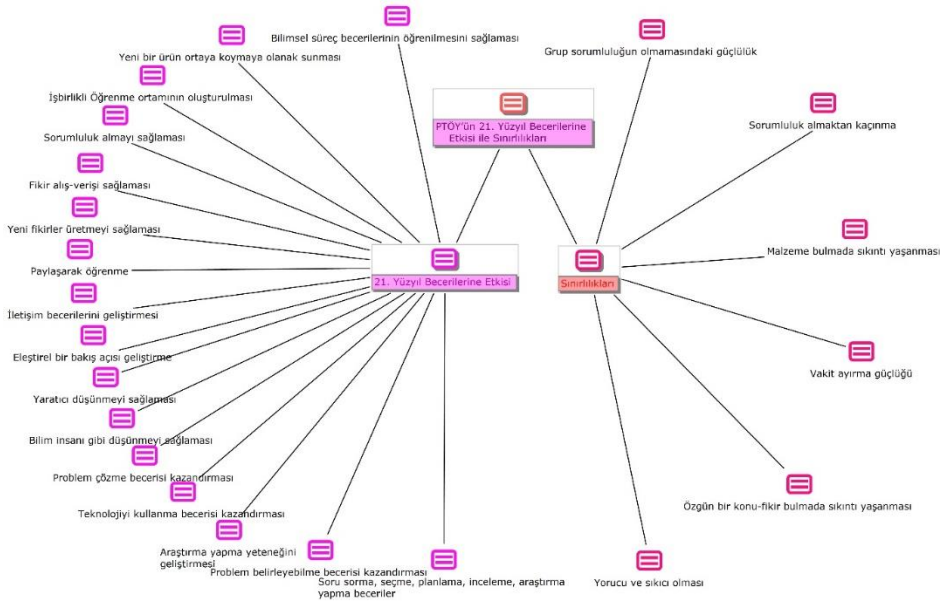
Çalışmanın bu aşamasında meta-tematik analiz sonucu elde edilen verilerin bulunduğu farklı kod ve temalar yer almaktadır. Yapılan analizler sonucunda Proje tabanlı öğrenme yönteminin (PTÖY)'ün başarı ve tutuma etkisi ve PTÖY' nün 21. Yüzyıl becerilerine etkisi ile sınırlılıkları şeklinde iki tema altında toplanmıştır. Oluşturulan bu temalar ve temaları şekillendiren kodların yer aldığı modellerde bu bölümde yer almaktadır. Bu modeller kodların olduğu kaynaklardan alıntılarla desteklenmiştir. Şekil 2'de PTÖY' nün başarı ve tutuma etkisi sunulmaktadır.



Şekil 2. PTÖY' nün başarı ve tutuma etkisi

Şekil 2'de PTÖY' ün başarı ve tutuma etkisi teması altındaki kodlar görülmektedir. PTÖY' ün başarı ve tutuma etkisi bağlamında elde edilen bazı kodlar şu şekilde olmaktadır; Kalıcılığı sağlama, anlamlı öğrenmeyi sağlama ve öğrencinin aktif olmasını sağlama ayrıca ilgi çekici olması, dersin monoton geçmemesi, zevkli ve güzel olması, tatlı bir rekabet oluşmasını sağlama şeklinde olduğu görülmektedir. 383518-s.117 kodlu kaynakta "...avantajı bence kalıcı öğrenmeyi sağlıyor. Derse ilgin, katılımın artıyor baktım hocam en çok bu derste aktif olduk sınıf birbiri ile kaynaştı... Ayrıca bence avantajı bu, ders benim için gerçekten verimli bir ders oldu... Hele de kullandığımız araçlar sayesinde daha da anlamlı hal aldı bence...",278545- s.67-68 kodlu kaynakta "Dersler çok zevkli ve güzel geçti. Bilgisayarı daha iyi öğrendik. Teneffüslerde

bile araştırmalar yapmaya çalıştık. İnsanın kendi uğraşarak öğrendiği başka oluyor, biz hazırlayıp sunduk emek sarf ettik, bence dersler hep böyle olmalı. Bu şekilde ders işlemenin sonunda birçok şey öğrendik kendimizi geliştirdik...”, 383518-s.117 kodlu kaynakta “...söylemeden geçemeyeceğim ben şunu öğrendim bu derste öğrenci aktif katıldığı için öğrenciye hazır bilgi verilmiyor. Kendisi araştırıyor buluyor. Yani balık değil hocam balık tutmak öğretiliyor... Birey ilerde karşılaştığı her şeye hazırlanmış oluyor yani... ” PTÖY’ nün ifadelerde de görüldüğü gibi öğreneni aktif kılan, bilgiyi öğrenenin yapılandırmasını sağlayan ayrıca ilgi çekici ve eğlenceli olan bir yöntem olduğu söylenebilir. Buna ek olarak, PTÖY’ nün akademik başarı ve tutuma etkisi teması altındaki diğer kodlara şekil 2’de detaylı bir şekilde yer verilmiştir.



şekil 3. PTÖY’ nün 21. yüzyıl becerilerine etkisi ile sınırlılıkları

şekil 3’de Fen eğitiminde PTÖY’ nün 21. yüzyıl becerilerine etkisi ve sınırlılıkları temasına ait kodlar görülmektedir. PTÖY’ nün 21. yüzyıl becerilerine etkisi ve sınırlılıkları teması altında işbirlikli öğrenme ortamının oluşturulması, sorumluluk almayı sağlaması, yaratıcı düşünmeyi sağlaması ve vakit ayırma güçlüğü, özgür bir konu-fikir bulmada sıkıntı yaşanması gibi kodlar yer almaktadır. 279892-s.247 kodlu kaynakta “...Grup olarak çalışmak güzeldi. Bu şekilde beyin fırtınası yapılarak daha yaratıcı ve farklı görüşler ortaya çıkabiliyor. Her bir grup üyesi fikrini söylediği zaman grup çalışmasıyla daha eğlenceli ve güzel projeler ortaya çıkabiliyor...” 313403-s.190 kodlu kaynakta “...Projeler için zaman ayırmam gerektiğinden kendim için ayırdığım süre kısaldı. (Emre)...” şeklindeydir. PTÖY’ nün öğrenen üzerinde iletişim kurma becerisi, sorumluluk almayı sağlaması, paylaşarak öğrenmeyi sağlamasının yanında PTÖY’ nün uygulanmasında vakit ayırma güçlüğü, özgün bir konu-fikir bulmada sıkıntı yaşanması gibi olumsuz yanları da yer almaktadır. Modelde PTÖY’ nün 21. yüzyıl becerilerine etkisi ile sınırlılıklarına ilişkin elde edilen diğer kodlara şekil 3’de detaylı olarak yer verilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu alışma meta-analiz ve meta-tematik analiz ile yapılmış olup doküman incelemesine dayanmaktadır. Bu açıdan araştırma fen eğitiminde PTÖY ’ün çeşitli açılardan incelenmesi amaçlanıp veri tabanlarından ulaşılan çalışmalardan elde edilen veriler ile yürütülmüştür. Bu

noktada öncelikle fen eğitiminde PTÖY 'ün etkisi konu alan çalışmaların meta-analizi yapılmıştır. Devamında PTÖY 'ün başarı ve tutuma etkisi ve 21. yüzyıl becerilerine etkisi ile sınırlılıkları temaları altında toplanan meta-tematik verilerin literatüre dayalı olarak değerlendirilip yorumlanmasına bu kısımda yer verilmiştir. Bu çerçevede çalışmanın asıl amacına uygun şekilde 34 çalışma meta-analiz, 4 çalışma ise meta-tematik analiz sürecinde değerlendirmeye dâhil edilmiştir.

Mevcut çalışmadaki meta-analiz verileri incelendiğinde fen eğitiminde PTÖY 'ün akademik başarıya etkisinin ulaşılan araştırmaların öğrenenlerin lehine yani pozitif bir yönde etki ettiği ($g=1,996$) ortaya konulmuştur. Elde edilen bu veri deney gurubuna uygulanan PTÖY'nün kontrol gurubuna uygulanan geleneksel yöntemle kıyasla öğrenenin akademik başarısı üzerinde daha etkili olduğu ifade edilmektedir. Aynı zamanda ($g=1,996$) değeri Thalheimer ve Cook' un (2002, s.4-9)'da belirttiği etki düzeyi sınıflamasına göre etki değerinin pozitif ve anlamlı bir yönde olduğu belirtilmiştir.

Yapılan çalışmadaki meta-tematik analiz bulguları incelenip değerlendirildiğinde fen eğitiminde PTÖY'e ilişkin araştırmalar taranarak kod ve temalar oluşturulmuştur. Oluşan bu temalarla modellemeler yapılmıştır. Bu modellerin de doğrultusunda sonuç olarak bu çalışmada PTÖY' nün öğrenenlerin akademik başarısı üzerinde etkili bir yöntem olduğu ortaya konulmuştur. Bu çalışma ile paralellik gösteren ve literatürde PTÖY' nün fen eğitiminde akademik başarı üzerinde olumlu bir etki olduğunu ortaya koyan çok çeşitli araştırmalar (Kırbağ, Zengin ve Yucasu, 2017; Saraçoğlu, Yeşildere, Akamca-Özyılmaz ve Yeşildere 2006) bulunmaktadır. Bu durumda yapılan çalışmaların alan yazını desteklediği ve PTÖY' nün öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı söylenebilir. Yapılan meta-tematik analiz kapsamında elde edilen verilere göre fen eğitiminde PTÖY' nün akademik başarı üzerinde en dikkat çeken şeyin bireyin öğrenme sürecinde akademik başarısındaki artış miktarının geleneksel yöntemlere kıyasla daha fazla olmasıdır. Elde edilmiş verilerle ortaya konulan, kendi başına öğrenmeyi sağlaması, kalıcılığı sağlaması, anlamlı öğrenmeyi sağlaması, öğrenmeyi öğretmesi ve kavrayarak öğrenmeyi sağlaması gibi kodlar bu ifadeyi destekler niteliktedir. Bu durumun PTÖY' nün öğreneni aktif kılması ve bilgiyi yapılandırmasını sağlayan bir yaklaşım olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Söz konusu bu etkiler yapılan çalışmalarda elde edilen kodlarda da yer almaktadır. Yılmaz ve Gültekin (2007) yaptığı çalışmaya göre PTÖY' nün öğrencinin akademik başarısını arttırdığını ayrıca bunun yanında PTÖY' nün anlamlı öğrenmeyi sağladığını tespit etmiştir. Korkmaz ve Kaptan (2002)' de yaptığı çalışmaya göre ise 7. sınıflar üzerinde uyguladığı PTÖY' nün öğrencilerin akademik başarısını attırdığı bunun öğrencinin akademik benlik kavramı ile bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Kızıkan ve Bektaş (2018)'de yaptığı çalışmaya göre öğrencilerin PTÖY' nün fen bilimlerine karşı tutumlarına nasıl etki ettiğini araştırılmak istemiştir. Buna göre PTÖY' nün uygulandığı deney gurubuyla, kontrol gurubu arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ve çalışma sonucunda deney gurubunun lehine bir sonuç bulunmuştur. Yapılan çalışmada elde edilen verilerdeki bazı kodlardan, derse katılım sağlaması, zevkli ve güzel olması, eğlenceli olması, ilgi çekici ve keyifli olması bu durumu desteklemektedir. Börekçi ve Uyangör (2019)'un yaptığı çalışmada PTÖY ile yapılan etkinliklerin öğrencilerin öz düzenleme ve üstbilişsel becerilerini olumlu yönde etki ettiği tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışmaya göre öğrencilerde biliş bilgisindeki farklılıkları artmış ve kişisel yeteneklerinin farkına varmışlardır. Aynı şekilde Uysal (2016)'nın yaptığı çalışmada harmanlanmış öğrenme ile proje tabanlı öğrenmenin birlikte kullanıldığı bir çalışmada ise

PTÖY' ün öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini kazanmalarında etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur. Yine elde edilen verilerdeki bazı kodlardan, araştırma yapma yeteneğini geliştirme, problem çözme becerisinin kazandırılması, yaratıcı düşünmeyi sağlaması, bilim insanı gibi düşünmeyi sağlaması gibi kodlar bu durumu destekler niteliktedir.

Meta-analiz ve meta-tematik analiz süreçlerinin birlikte kullanılması ile karma-meta yöntemli çalışmaların geniş boyutlu ve anlamlı araştırma sonuçlarına ulaşılmasını sağladığı belirtilmiştir (Batdı, Öztaş, ve Talan, 2021). Bu nedenle farklı konularda meta-analiz ve meta-tematik analizlerin birlikte kullanıldığı karma-meta yöntemle yürütülen çalışmaların yapılması önerilmektedir. Bu çalışmada sadece fen eğitiminde PTÖY' nün etkisi konusu adı altındaki araştırmalar ve sadece ülkemizde yapılan çalışmalar taramaya dâhil edilmiştir. Fakat PTÖY'ün yabancı kaynaklarla, diğer alanlar ve konularla ilgili çalışmaların da yapılması önerilmektedir. Ayrıca PTÖY' nün olumlu yanlarının yanında sınırlılıkları da dikkat alınarak edilerek uygulamaların yapılması gelecekte daha nitelikli bir öğretimin ve çalışmaların yapılmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için etik izin alınması gerekmemektedir.

Kaynakça/References

- *Acar, E., N. (2011). *Proje tabanlı öğrenmenin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine ve biyolojiye yönelik tutumlarına etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Çanakkale, Türkiye.
- Acat, B. ve Demir, E. (2007, Eylül). *Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarındaki değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri.* XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Tokat.
- Akgün, Ş. (2000). *Fen Bilgisi Öğretimi.* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- *Altuntaş, Nikbay, N. (2009). *Anlatma yöntemi ile proje tabanlı öğrenme yönteminin öğrenci başarısı açısından verimliliğinin karşılaştırılması (besinlerin bozulma nedenleri ve bozulmayı engelleme yolları fermantasyon ünitesi).* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ. ve Fidan, T. (2018). Nitel bir araştırmada geçerlilik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1).* 37-75.
- *Aslan, Ö. (2009). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik motivasyonlarına ve bilimin doğasını anlama düzeylerine etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- *Aydemir, A. (2019). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile desteklenmiş fen eğitiminin 6. Sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve fen dersine karşı tutumuna etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2),* 368-388.
- Batdı, V. (2019). *Meta-tematik analiz.* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Batdı, V. (2020, December, 12-13). *İlköğretim ikinci kademedeki matematik dersinde oyunlu uygulamaların karma-meta ile analizi* [Conference presentation]. 4th Asia Pacific International Modern Sciences Congress, Philippines.
- Batdı, V., Öztaş, C. & Talan, T. (2021). Fen Bilgisi Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşım Uygulamalarının Karma-Meta Yöntem ile Analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(40),* 33-44.
- *Benzer, E. (2010). *Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımıyla Hazırlanan Çevre Eğitimi Dersinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlığına Etkisi.* (Yayınlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Blumenfeld, P. C., Krajcik, J. S., Marx, R. W. and Soloway, E. (1994). Lessons Learned: How Collaboration Helped Middle Grade Science Teachers Learn Project-Based Instruction. *The Elementary School Journal, 94(5),* 539-551.
- Borenstein, M., Higgins, J. P., Hedges, L. V., Rothstein, H. R. (2009). *Introduction To Meta-Analysis.* Chichester. Chichester, West Sussex: John Wiley and Sons
- *Bozlar, B. (2017). *Proje Tabanlı Öğrenmenin 5.Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarı ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Börekci, C. ve Uyangör, N. (2019). Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımını Temel Alan Etkinliklerin Özdüzenleme ve Üstbilis Becerilerine Etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 23(3),* 812-829.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Cheung, A. C. And Slavin, R. E. (2016). How methodological features affect effect sizes in education. *Educational Researcher*, 45(5), 283-292.
- Cole, K., Means, B., Simkins, M. and F. Tavali. (2002). *Increasing student learning through multimedia projects*. Virginia, Alexandria (USA): Association For Supervision and Curriculum Development.
- Crombie, I. K., & Davies, H. T. (2009). What Is Meta-Analysis. *What Is*, 1(8).
- Cooper, H., Hedges, L. V. ve Valentine, J. C. (2009). *The handbook of research synthesis and metaanalysis* (2nd Edition). New York: Russell Sage Publication.
- *Çakallıoğlu, S., N. (2008). *Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Fen Bilgisi Öğretiminin Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Çıbık, A. ve Emrahoğlu, N. (2006). Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Mantıksal Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 51-66.
- *Değirmenci, Ş. (2011). *Fen ve Teknoloji Dersinde 'Canlılar ve Enerji İlişkileri' Ünitesinin Öğretilmesinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrenci Başarısına Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan uygulamaya öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- *Deniş Çeliker, H. (2012). *Fen ve Teknoloji Dersi "Güneş Sistemi ve Ötesi: Uzay Bilmecesi" Ünitesinde Proje Tabanlı Öğrenme Uygulamalarının Öğrenci Başarılarına, Yaratıcı Düşüncelerine, Fen ve Teknolojiye Yönelik Tutumlarına Etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Denzin, N. K. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction To Sociological Methods*. Chicago: Aldine
- *Dilşeker, Z. (2008). *Fen ve Teknoloji Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Kullanımının İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutumlarına Ders Başarısına ve Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- *Doğan, K. (2008). Hücre Konusundaki Kavramların Öğretilmesinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Başarıya Etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, Türkiye.
- Donnelly, R. and Fitzmaurice, M. (2005). Collaborative project-based learning and problem-based learning in higher education: A consideration of tutor and student roles in learner-focused strategies. *Emerging issues in the practice of university learning and teaching*, 87-98.
- Erdem, M. (2002). Proje tabanlı öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 172-179.
- Geçer, A. ve Özel, R. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yaşadıkları sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1-26.
- *Girgin, D. (2009). *Canlılar ve hayat ünitesinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve tutumları üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

- *Gültekin, Z. (2009). *Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme uygulamalarının öğrencilerin bilimin doğasıyla ilgili görüşlerine, bilimsel süreç becerilerine ve tutumlarına etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- *İmer, N. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumuna etkisinin araştırılması.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık
- *Keser, K. Ş. (2008). *Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilgisi Dersinde Başarı, Tutum ve Kalıcı Öğrenmeye Etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- *Kesim, K., N. (2018). *Proje tabanlı öğrenme destekli laboratuvar uygulamalarının kavram başarısına ve öz-yeterlik inancına etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- *Keskin, E. (2011). *Proje tabanlı öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin başarı ve fen motivasyonlarına etkisinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.
- *Kılıç, A. (2015). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yaşamımızdaki elektrik ünitesinde ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin kavramsal anlamalarına ve yazma becerilerine etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, Türkiye.
- Kırbağ, Zengin, F. K., and Yucasu, Ş. (2017, August). *The effects of project based learning method on the preservice science teachers' environmental literacy.* International Congress of Eurasian Social Sciences (ICOESS) Özel Sayısı.
- *Kızılcapan, O. (2015). *İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin maddenin yapısı ve özellikleri ünitesindeki başarılarına ve fen bilimleri dersine karşı tutumlarına proje tabanlı öğrenmenin etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye.
- Kızılcapan, O. ve Bektaş, O. (2018). Tutumlarına proje tabanlı öğrenmenin etkisi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(24), 1584-1597.
- Korkmaz H. ve Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, (20), 193–200.
- *Korkmaz, H. (2002). *Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi.* (Yayınlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- *Korkmaz, H., & Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22).
- *Köse, M. (2010). İlköğretim 7. Sınıf fen ve teknoloji dersi "kuvvet ve hareket" ünitesinin öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- MEB (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı ve kılavuzu* (4-5. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınevi.
- *Nacaroğlu, O. (2015). *Proje tabanlı öğrenmenin fen bilgisi öğretmen adaylarının fotosentez konusundaki akademik başarısına etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.

- *Nuraydın, H. (2019). *Kavram karikatürleriyle desteklenmiş proje tabanlı öğrenme yönteminin maddenin tanecikli yapısı ve özellikleri konusunda, öğrencilerin başarılarına ve fen'e karşı tutumlarına etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- *Özahioğlu, B. (2012). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenmenin bilimsel süreç becerilerine, başarı ve tutum üzerine etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, 129s.
- Rosenthal, R. (1979). The "file drawer problem" and tolerance for null results. *Psychological Bulletin*, 86(3), 638.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme Öğretme Süreci* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Saracaloğlu, A. S., Akamca-Özyılmaz, G. ve Yeşildere, S. (2006). İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(3), 241-260.
- Schmidt, F. L., Oh, I. S., and Hayes, T. L. (2009). Fixed- versus random effects models in meta-analysis: model properties and an empirical comparison of differences in results. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 62(1), 97-128.
- *Seloni, Ş. R. (2005). *Fen bilgisi öğretiminde oluşan kavram yanlışlarının proje tabanlı öğrenme ile giderilmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- *Serttürk, M. (2008). *Fen öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin fen başarısı ve tutumuna etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Sert-Çıbık, A. (2009). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencileri fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Çevrimiçi*, 8 (1), 36-47.
- *Sert, Çıbık, A. (2011). *Elektrik akımı konusunda yanlış kavramalar ve bunların giderilmesinde analogilerle desteklenmiş proje tabanlı öğrenme yönteminin etkisi.* (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- *Sezer, H. (2019). *Proje tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ve algılanan araçsallık düzeyine etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak, Türkiye.
- *Şimşek, Öztürk, A. (2008). *İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerine "maddenin iç yapısına yolculuk" ünitesinin öğretiminde proje tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin başarı düzeyine etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Tan., M. ve Temiz, B. K. (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 89-101.
- Thalheimer, W., & Cook, S. (2002). How to calculate effect sizes from published research: a simplified methodology. *Work-Learning Research*, 1(9).
- Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 18, 1019-1024.
- *Toprak, E. (2007). *Proje tabanlı öğrenme metodunun ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki akademik başarısına etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- *Topcu, R. (2019). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının fen bilimleri dersinde uygulanmasının öğrencilerin başarısına etkisi.* *Eğitim bilimleri enstitüsü.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.

- Uysal, Ö. (2016). Harmanlanmış öğrenme ortamında proje tabanlı öğrenmenin gerçekleştirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim uygulamaları ve araştırma dergisi*. 2(2), 89-113.
- Yıldız Fidan, N., ve Mutlu, F. (2018). Fen Bilimleri Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmenlerinin Proje Tabanlı Öğretim Uygulamalarına İlişkin Öz yeterliliklerinin Belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 41-73.
- Yılmaz, F. ve Gültekin, M. (2007). Proje tabanlı öğrenmenin beşinci sınıf fen bilgisi dersinde öğrenme ürünlerine etkisi. *İlköğretim online*, 6(1), 93-112.
- *Yılmaz, F. N. (2015). *Fen bilimleri öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının 6. Sınıf öğrenci başarısı ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- *Yucasu. Ş., (2015). *Proje tabanlı öğrenme yönteminin fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.
- *Yurttepe, S. (2007). *İlköğretim fen bilgisi dersinde proje tabanlı öğrenmenin öğrenci başarısına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Eskişehir Orhangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

(* Analize Dâhil Edilen Kaynaklar)

İletişim/Correspondance

Öğretmen Büşra KILINÇ
busra.klnc75@gmail.com

Doç. Dr. Mehmet Diyaddin YAŞAR
mdiyaddinyasar@harran.edu.tr

Doç. Dr. Veli BATDI
vcb_27@hotmail.com

Evaluation of a German Coursebook in Terms of Cultural Elements

Rüveyda H. ÇEBİ, Ondokuz Mayıs University, ORCID ID: 0000-0001-9451-7040

Abstract

Although foreign language education is mainly based on four basic skills (reading, listening, writing, and speaking), culture is also regarded as an integral part of it. In other words, language teaching and culture teaching cannot be separated from each other. How people who speak a language think and behave, how they perceive the events and situations may be understood from the words that those people use, and all these are the components of what is referred to as culture.

For this reason, cultural elements and values should be incorporated into the course content of all levels while teaching a language. This study aims to investigate how often the Menschen B1.1 German coursebook deals with cultural elements of the target language. In this study, the content analysis method was adopted by using "Target culture checklist that can be used in foreign language coursebooks" created by Saraç and Arıkan (2010). The checklist consists of two sub-scales and thirty-one items. The results of the study revealed that the Menschen B1.1 coursebook contains many items in the checklist, however, it does not meet the certain items. It was found that the coursebook mainly deals with sub-cultural elements, while it does not include sub-titles, such as literature, science, and film.

Keywords: Menschen B1.1, cultural elements, foreign language coursebooks



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 3, 2022
pp. 1682-1697
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1171604

Article Type
Research Article

Received
06.09.2022

Accepted
25.12.2022

Suggested Citation

Çebi, R.H. (2022). Evaluation of a German Coursebook in Terms of Cultural Elements. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(3), 1682-1697. DOI: 10.17679/inuefd.1171604

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The necessity of coursebooks in foreign language teaching is an undeniable fact. They are among the significant materials in language teaching since they contain the subjects in order, offer explanations with illustrations and examples, and provide exercises for learning new language features (Çakmak, 2001). In addition, coursebooks show the learner and the teacher that the course should proceed within a program. They also give students an opportunity to both follow and revise the topics covered in the course. Ünsal and Güneş (2004) state that coursebooks are the main documents that examine and explain the subjects included in the curriculum in a planned and regular way, and they also guide and train the students in line with the objectives of the course. With the help of the coursebooks, students have the opportunity to revise the topics that are covered in the classroom whenever, wherever and at the desired pace they want (Küçükahmet, 2000).

The traditions, lifestyles, beliefs, language, tools they use, understanding of art, etc. constitute the culture of a society (Koç, 2007, p.8), and culture, in the broadest sense, are all the works that a society reveals in the materialistic and moralistic fields (Babayit, 2017). The daily habits of the people and all behavioral patterns they develop can be characterized as the culture of that society, and the language used by that society is directly related to their culture. Culture is understood as a collection of traditional behavioral models acquired by human societies and includes language as the linguistic indicator (Ünal, 2020). It is impossible to separate the language from the culture, which expresses everything belonging to the society. For this reason, language is not only a means of agreement in society but also a cultural carrier and transmitter (Özbay, 2002, p.15). In addition, each individual transmits the messages of their own culture to others as they speak and write. Therefore, it is likely to encounter cultural elements both while reading literary works belonging to the old centuries and reading works written in recent years. Everyone who is listened to on the radio, television, or social media also secretly transmits the messages of their culture. The cultural influence, which is exposed in many different ways in daily life and reaches people unnoticed, is done deliberately and in a planned way in foreign language courses.

Purpose

This study aims to examine the Menschen B1.1 German coursebook in terms of the cultural elements of the target language.

Method

In this research, the cultural elements of the German coursebook named Menschen B1.1 was examined according to the "Checklist that can be used to examine the target culture information in foreign language coursebooks" prepared by Saraç and Arıkan (2010). The checklist consists of two main subscales which include thirty-one items totaly. Content analysis method was adopted for the study. This method is used in the field of social sciences and frequently used in qualitative research as a systematic, repeatable technique in which some words of a text are summarized with smaller content categories with coding based on certain rules (Büyüköztürk et al. 2013).

Content analysis is a research technique in which valid interpretations extracted from the text are revealed as a result of a series of processes (Weber, 1989, p.5). For this reason, the

German coursebook Menschen B1.1 was grouped and analyzed in accordance with the steps in the checklist.

Findings

The frequency of use of cultural elements in the Menschen B1.1 German coursebook is given below according to the items in the checklist prepared by Saraç and Arıkan (2010). The incidence of each item was prepared according to three main frequency cases. These are often, rarely, and never. While examining the book named Menschen B1.1, findings with more than two were marked often, and those with less than two were marked as rarely.

Table 1

Perspectives	Frequency	Page	Content
1. The student defines the target culture based on his own experience.	Never	-	-
2. The student also thinks and discusses his/her own culture.	Rarely	p.8 p.66	Why are you learning German? What do you love to do in your spare time? Questions are used/ Short articles are addressed about conflicts.
3. The target and local culture are compared.	Never		-
	Often	p.9 p.79 p.86	A photo frame with a German table setting and food. Plates, drink and a few snacks on placemats / An article on items believed to bring good luck / An article with fortune-teller's interpretations / A male nursery teacher plays the guitar to his students
4. Subcultures in the target culture are addressed.			
5. The contributions of the target culture to the universal culture are given.	Rarely	p.77	A text describing an association for children with disabilities
6. The target culture is defined as superior to other cultures.	Never		-
7. There are values and habits that contradict the dominant values and habits of the target culture.	Never		-
8. The target culture has been critically addressed.	Never		-
Elements			
9. The target culture-science relationship is addressed.	Never		-
10. There is religious information about the target culture.	Rarely	p.72	Christmas celebration
11. Political information about the target culture is addressed.	Never		-
12. Visual and plastic artistic information of the target culture is addressed.	Never		-
	Often	p.19 p.21 p.25 p.43 p.45	Home styles in Germany visualized / Lifestyles in Berlin-information about where and how people live / A text that address lifestyles and preferences for residence/ A text giving information about different magazines/ A photo of children feeding animals with carrots
13. The target culture contains information about daily life.			
14. Literature of the target culture is addressed.	Never		-
15. Music information of the target culture is addressed.	Never		-

16. Sports activities of the target culture are addressed.	Rarely	p.53	Unit photo with the title "sport makes a great contribution to happiness"
17. There are people who have served the target culture.	Never		-
18. It includes the knowledge and habits acquired by the target culture from other cultures.	Rarely	p.39	Added information addressing Japanese culture
19. The target culture-environment relationship (animal, plant, nature-human relationship) is addressed.	Often	p.38 p.45 p.61	Informative texts on table manners/ A photo: Children feed the animals with carrots/ Text about the staff
20. Films of the target culture are included.	Never		-
21. Disease and health information of the target culture is addressed.	Often	p.36 p.55	Lactose intolerance and vegetarian diet/
22. Nutritional habits of the target culture are addressed.	Rarely	p.71	A sentence with the phrase "Psychological support is received in difficult times". A large travelling group
23. Cleaning habits of the target culture are addressed.	Never		-
24. Dressing and adorning habits of the target culture are addressed.	Often	p.27 p.59 p.71	The photo shows a middle-aged woman wearing a scarf. / A text about men knitting/ A large traveling group
25. Family institution of the target culture is addressed.	Never		-
26. There is information on reproductivity and sexual health in the target culture.	Never		-
27. There is information about entertainment life in the target culture.	Rarely	p.71 p.74	A large traveling group Information on various celebrations
28. There is information about traditions, festivals and celebrations in the target culture.	Rarely	p.41 p.72	Second year celebration of workplaces Christmas celebration
29. There are historical artifacts and information about the target culture.	Never		-
30. Geographical information about the target culture is addressed.	Never		-
31. School and education experiences of the target culture are included.	Rarely	p.23	A text about the meeting of school friends from the same year

Discussion & Conclusion

In the research, a checklist, which is used to examine the target culture in the foreign language coursebooks prepared by Saraç and Arıkan (2010) was employed. The checklist consists of two steps and thirty-one sub-scales. There are eight sub-scales in the first heading of the list, the first sub-scale of which is the heading "point of view". The second sub-scale consists of 23 sub-scales under the title of elements/items.

Four of the eight items in the perspective section, the first part of the checklist, were not found in the coursebook. However, the absence of three of the four items not found in the coursebook was acceptable. It was, in these three items, because it was investigated whether negative items were addressed in the coursebook. In this section, it was investigated whether the student was

inspired by his/her own culture or not. In the Menschen B1.1 German coursebook, the sections that make the students think about their own culture are not addressed.

Bir Almanca Ders Kitabının Kültürel Öğeler Açısından Değerlendirilmesi

Rüveyda H. ÇEBİ, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, ORCID ID:0000-0001-9451-7040

Öz

Yabancı dil eğitimi dört temel beceri (okuma, dinleme, yazma ve konuşma) üzerine kurulmasına rağmen kültür de dil öğretiminin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilebilir. Bir başka deyişle, dil öğretiminin kültür öğretiminden bağımsız düşünmek mümkün değildir. Bir dili konuşan insanların nasıl düşünüp, davrandığı, olaylara ve durumlara nasıl bir bakış açısıyla baktığı o insanların kullandığını kelimelerden anlaşılabilir ve tüm bunlar kültürü oluşturan etmenlerdir. Bu sebeple dil öğretirken kültürel öğelerin ve değerlerin tüm seviyelerdeki ders içeriğine dahil edilmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı Menschen B1.1 Almanca ders kitabının kültürel öğeleri ne sıklıkta ele aldığını araştırmaktır. İçerik analizi yöntemi kullanılan bu çalışmada Saraç ve Arıkan'ın (2010) oluşturduğu "Yabancı dil ders kitaplarında kullanılacak hedef kültür kontrol listesi" kullanılmıştır. Bu kontrol listesi iki alt basamak ve otuz bir maddeden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre Menschen B.1 ders kitabının kontrol listesinde bulunan birçok maddeyi içeriğinde barındırdığı fakat kontrol listesinin içeriğinde bulunan bazı maddeleri karşılamadığı ortaya çıkmıştır. Ağırlıklı olarak alt kültürel öğelere değinen kitabın edebiyat, bilim, film gibi alt başlıklarda eksik kaldığı ortaya çıkarılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Menschen B1.1, kültürler öğeler, yabancı dil ders kitapları



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
Cilt 23, Sayı 3, 2022
ss. 1682-1697
[DOI
10.17679/inuefd.1171604](https://doi.org/10.17679/inuefd.1171604)

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
06.09.2022

Kabul Tarihi
25.12.2022

Önerilen Atıf

Çebi, R. H. (2022). Bir Almanca Ders Kitabının Kültürel Öğeler Açısından Değerlendirilmesi. *İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ*, 23(3), 1682-1697. DOI: 10.17679/inuefd.1171604

Bir Almanca Ders Kitabının Kültürel Öğeler Açısından Değerlendirilmesi

Yabancı dil derslerinde ders kitaplarının gerekliliği yadsınamaz bir gerçektir. Bu sebeple konuları sıralı halde içermesi, resimli ve örnekli açıklamalara yer vermesi ve yeni bir dil özelliği üzerine alıştırmalar sunması açısından ders kitapları, dil öğretiminde önemli materyallerden birisidir (Çakmak, 2001). Ayrıca ders kitapları öğrenciye ve öğretmene; dersin bir program dahilinde ilerlemesi gerektiğini gösteren ve öğrenciye derste işlenen konuları takip etme ve hatırlama olanağı sağlayan materyallerdir. Ünsal ve Güneş'e (2004) göre ders kitapları, öğretim programlarında yer alan konulara ait bilgileri plânlı ve düzenli bir biçimde inceleyip açıklayan, bilgi kaynağı olarak öğrenciyi dersin hedefleri doğrultusunda yönlendiren ve eğiten temel dokümanlardır. Kitap sayesinde öğrenci, öğretmenin anlattıklarını, istediği zaman, istediği yerde ve istediği tempoda tekrar etme imkânına kavuşur (Küçükahmet, 2000).

Ders programlarında belirlenen konu ve içeriklerin öğrencinin seviyesine uygun şekilde hazırlanmasıyla oluşan ders kitapları birçok farklı kazanımı da içermektedir. Ders kitapları öğretim programında hedeflenen özelliklerin kazandırılması açısından çok önemlidir, çünkü hedeflerden yola çıkılarak hazırlanan içeriği planlı bir şekilde bünyesinde barındırır (Aydın ve Aran, 2020). Bu sebeple yabancı dil ders kitapları beceri öğretimini önemserken diğer yandan da hedef dilin kültürünü de ders akışına adım adım dahil etmesi gerektiğinden ayrı bir öneme sahiptir.

İşcan (2016) bireylerin dili daha iyi anlayabilmeleri için dilini öğrendikleri ülkenin kültürel özelliklerini öğrenmeleri oldukça önemli olduğunu ve dil ile kültürün ayrılmaz parçalar olduğu vurgulamıştır. Bir başka deyişle yabancı dil derslerinde öğretilen hedef kültür bilgisi aynı zamanda o derslerde öğrenilen kelimelerin günlük hayatta nasıl kullanıldığına ve kelimelerin nerden geldiğini anlamaya dair birçok ip ucunu da içinde barındırır. Hedef dil, konuşulduğu ülkeden uzakta öğretildiği ve öğrenildiği için derslerde kültürel aktarıma aracılık edecek olan en önemli materyallerden birisi ders kitaplarıdır.

Yabancı Dil Derslerinde Kültür Olgusu

“Toplumların gelenek-görenekleri, yaşam biçimleri, inançları, dili, kullandıkları araç gereçleri, sanat anlayışı vb. kültürü oluşturmaktadır” (Koç, 2007, s.8), ve kültür, en genel anlamıyla, toplumun maddi ve manevi alanda ortaya koyduğu tüm eserlerdir (Babayiğit, 2017). Bireye ait günlük alışkanlıkların ve bireylerin bir araya gelerek oluşturduğu tüm davranış kalıplarını o toplumun kültürü olarak nitelemek mümkündür ve toplumun konuştuğu dil, o toplumun kültürü ile iç içedir. Kültür insan toplulukları tarafından edinilen ve dilsel göstergeler olarak dilin de dahil edildiği geleneksel davranış modellerinin yığını olarak anlaşılır (Ünal, 2020). Topluma ait her şeyi ifade eden kültürü dilden bağımsız düşünmek mümkün değildir. Bu sebeple dil, bir toplumun anlaşma aracı olduğu gibi aynı zamanda bir kültür taşıyıcısı ve kültür aktarıcısıdır (Özbay, 2002, s.15). Ayrıca her birey konuşurken ve yazarken kendi kültürüne ait mesajları karşı tarafa aktarır. Öyle ki hem eski yüzyıllara ait edebi eserleri okurken hem de son yıllarda yazılmış eserleri okurken kültürel öğelerle karşılaşmak mümkündür. Radyo, televizyon veya sosyal medyada konuşmasını dinlediğimiz herkes, aynı zamanda kültürüne ait mesajları da gizli şekilde iletmektedir. Gündelik hayatta birçok farklı yolla maruz kalınan ve fark edilmeden kişiye ulaşan kültürel etki yabancı dil derslerinde bilerek ve planlı şekilde yapılmaktadır.

Hedef dile ait kültür aktarımı olmadan etkin bir yabancı dil dersinden bahsetmek mümkün değildir. Bununla birlikte yabancı dil derslerinde öğrenciye aktarılan kültür bilgisi sayesinde öğrencinin hem dünyaya olan bakış açısı genişler, kendi kültürel öğelerini, kendi düşünce biçiminin, değer yargılarının kültürel birer öge olduğunu da daha iyi kavrar. Düşünce, algılama, değer verme ve yargılama aynı zamanda bir kültüre ait olmayı da ifade eden bu bakış açısı kültürel etki altındadır (Cuma, 2009). Dil öğrenimi ve öğretimi kültürden bağımsız düşünülmemeyeceği için yabancı kültürleri öğrenmek isteyen ve merak duyan bir bireyin bunu dilden bağımsız yapabilmesi mümkün olmayacaktır. Amaç yabancı bir kültüre erişmek onu anlayıp öğrenmek ise, yine bu bağlamda dili öğrenmek bütünleyici bir etkinliktir (Logie, 2004).

Yabancı dil dersleri başka milletlerden bilgi veren derslerin başında gelmektedir (Riemenschneide, 1980) ve yabancı dil başarısı o dilin kültürüne olan pozitif bakış açısına bağlıdır (Byram ve Morgan, 1994). Bu fikre göre kültürü merak edilen dil, o dilin öğrenilmesini kolaylaştırır çünkü birey ancak kendisi isterse bir dili öğrenebilir. Dili öğrenmek isteyen kişi ise yabancı dil ders kitaplarıyla karşı karşıya kalır. Hedef dilde anlatmak istediğimiz duygu ve düşünceler, dilbilim kurallarının eğitimi dışında, dil/kültür öğretimini de zorunlu hale getirir (Alpar, 2013).

Dil öğretiminin ana hedeflerinden biri bir dili tüm boyutlarıyla öğretmek olduğundan, dil ve kültür arasındaki bağlantıyı anlamak gerekmektedir (Öztürk Duman, 2012). Bu bağlantıyı en iyi şekilde kuran ders kitabı amacına daha kolay ulaşabilmektedir. Dil öğretiminde, dolayısıyla yabancı dil ders kitaplarında kültür ihmal edilemez (Rodriguez, 2015) ve dil öğretiminde kültürel öğeler eksik olduğunda öğrenciler dünyaya farklı bir açıdan bakamazlar ve bu da öğrencilerin ortak bir dil aracılığıyla diğer toplumları tam olarak anlamalarına engel olur (Korkmaz, 2009).

Yöntem

Bu araştırmada Menschen B1.1 Almanca ders kitabının kültürel öğeleri Saraç ve Arıkan (2010) tarafında hazırlanan “yabancı dil ders kitaplarında hedef kültür bilgisini incelemede kullanılabilir kontrol listesine “göre incelenmiştir. Kontrol listesi iki basamak ve otuz bir alt basamaktan oluşmaktadır. Belirlenen başlıklara göre incelemeler için içerik analizi yöntemi seçilmiştir çünkü sosyal bilimler alanında kullanılan ve nitel araştırmalarda sıklıkla yararlanılan içerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenen bir tekniktir (Büyüköztürk, Kılış Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demir, 2013).

İçerik analizi, metinden çıkarılan geçerli yorumların bir dizi işlem sonucu ortaya konulduğu bir araştırma tekniğidir (Weber, 1989, s.5). Bu sebeple Menschen B1.1adlı Almanca ders kitabı kontrol listesinde bulunan basamaklara göre gruplanmış ve analiz edilmiştir.

Bulgular

Aşağıda Saraç ve Arıkan (2010) tarafından hazırlanmış kontrol listesindeki maddelere göre Menschen B1.1 Almanca ders kitabındaki kültürel öğelerin kullanım sıklığı verilmiştir. Her bir maddenin görülme sıklığı üç ana sıklık durumunda göre hazırlanmıştır. Bunlar çoklukla, nadiren ve hiç'tir. Menschen B1.1 isimli kitap incelenirken ikiden daha fazla olan bulgular çoklukla, ikiden daha az olanlar nadiren olarak işaretlenmiştir.

Tablo 1

Bakış Açısı	Görülme Sıklığı	Kitap-taki Yeri	İçerik
1. Öğrenci kendi deneyiminden yola çıkarak hedef kültürü tanımlar.	Hiç	-	-
2. Öğrenci kendi kültürünü de düşünür ve tartışır.	Nadiren	s.8 s.66	Neden Almanca öğreniyorsunuz? Boş zamanlarınızda severek ne yaparsınız? Soruları kullanılmıştır/ Çatışmalar hakkına kısa yazılar.
3. Hedef ve yerel kültür karşılaştırılır.	Hiç	-	-
	Çoklukla	s.9 s.79 s.86	Almanlara ait bir masa düzeni ve yemeklerin olduğu bir fotoğraf karesi. Amerikan servislerin üzerinde tabaklar, içki ve birkaç atıştırmalık / Şans getirdiğine inanılan nesnelere üzerine bir yazı / falcının yorumlarından oluşan bir yazı/ Erkek bir kreş öğretmeni öğrencilerine gitar çalıyor
4. Hedef kültürde yer alan alt kültürler yer verilmiştir.	Nadiren	s.77	Engelli çocuklar için kurulmuş bir derneği anlatan bir metin
5. Hedef kültürün evrensel kültüre yaptığı katkılar verilmiştir.	Hiç	-	-
6. Hedef kültür diğer kültürlerden üstün olarak tanımlanmıştır.	Hiç	-	-
7. Hedef kültürün baskın değer ve alışkanlıklarına aykırı düşen değer ve alışkanlıklar yer alır.	Hiç	-	-
8. Hedef kültür eleştirel bir şekilde ele alınmıştır.	Hiç	-	-
Unsurlar/ Öğeler			
9. Hedef kültür-bilim ilişkisi yer almaktadır.	Hiç	-	-
10. Hedef kültüre ait dini bilgiler yer almaktadır.	Nadiren	s.72	Noel kutlaması
11. Hedef kültüre ait siyasi bilgiler yer almaktadır.	Hiç	-	-
12. Hedef kültüre ait görsel ve plastik sanatsal bilgiler yer almaktadır.	Hiç	-	-
	Çoklukla	s.19 s.21 s.25 s.43 s.45	Almanya'da olan ev tarzları görselleştirilmiş / Berlin'deki yaşam tarzları-insanların nerelerde ve nasıl yaşadığına dair bilgiler / İkamet etmeye dair yaşam biçimleri ve tercihlerinden bahseden bir metin/ Farklı dergiler hakkına bilgiler veren bir metin/ Çocukların hayvanlara havuç yedirdiği bir fotoğraf
13. Hedef kültürde gündelik yaşamlara ait bilgiler yer almaktadır	Hiç	-	-
14. Hedef kültüre ait edebiyat yer almaktadır.	Hiç	-	-
15. Hedef kültüre ait musiki bilgileri yer almaktadır.	Hiç	-	-
16. Hedef kültürün spor çalışmaları yer almaktadır.	Nadiren	s.53	"spor mutluluğa büyük bir katkı sağlar başlıklı ünite fotoğrafı
17. Hedef kültüre hizmet etmiş insanlar yer almaktadır.	Hiç	-	-
18. Hedef kültürün diğer kültürlerden edindiği bilgi ve alışkanlıklar yer alır.	Nadiren	s.39	Japon kültürüne dair bilgiler eklenmiş

19. Hedef kültür-çevre ilişkisi (hayvan, bitki, doğa-insan ilişkisi) yer alır.	Çoklukla	s.38 s.45 s.61	Sofra adabına dair bilgilendirici metinler/ Bir fotoğraf: Çocuklar hayvanlara havuç yediyor/ Çalışanlarla ilgili bir metin
20. Hedef kültüre ait filmler yer alır.	Hiç		-
21. Hedef kültüre ait hastalık ve sağlık bilgileri yer alır.	Çoklukla	s.36 s.55	Laktoz intoleransı ve vejeteryan beslenme/ Zor zamanlarda psikolojik destek alınır" ibaresi yer alan bir cümle.
22. Hedef kültüre ait beslenme alışkanlıkları yer alır.	Nadiren	s.71	Kalabalık bir gezi grubu
23. Hedef kültüre ait temizlik alışkanlıkları yer alır.	Hiç		-
24. Hedef kültüre ait giyinme ve süslenme alışkanlıkları yer alır.	Çoklukla	s.27 s.59 s.71	Fotoğrafta orta yaşlı bir kadın tarzı ve taktığı flarla görülmekte. / Erkeklerin örgü örmesi hakkında bir metin/ Kalabalık bir gezi grubu
25. Hedef kültürde aile kurumuna ait bilgiler yer alır.	Hiç		-
26. Hedef kültürde üreme ve cinsel sağlıkla ilgili bilgiler vardır.	Hiç		-
27. Hedef kültürde eğlence hayatıyla ilgili bilgiler vardır.	Nadiren	s.71 s.74	Kalabalık bir gezi grubu Çeşitli kutlamalara dair bilgiler
28. Hedef kültürde gelenek, festival ve kutlamalarla ilgili bilgiler vardır.	Nadiren	s.41 s.72	İş yerlerinin ikinci yıl kutlaması Noel kutlaması
29. Hedef kültüre ait tarihi eser ve bilgiler yer almaktadır.	Hiç		-
30. Hedef kültüre ait coğrafi bilgiler yer almaktadır.	Hiç		-
31. Hedef kültüre ait okul ve eğitim yaşantıları yer almaktadır.	Nadiren	s.23	Aynı dönem okul arkadaşlarının buluşmasına dair bir metin

Yabancı dil ders kitaplarında hedef kültür bilgisini incelemede kullanılan kontrol listesinin birinci basamağı olan "bakış açısı" başlığının alt basamakları aşağıda açıklanmıştır:

1. maddede yer alan "öğrenci kendi deneyiminden yola çıkarak hedef kültürü tanımlar" maddesine uyan kitapta herhangi bir bölüm bulunmamaktadır. Straub'a göre (1999) eğitimcilerin kültür aktarımı sırasında akıllarında tutmaları gereken nokta öğrencilerde hedef kültürü öğrenmeden önce kendi kültürleri konusunda farkındalık oluşturmak ve bunu karşı kültürü öğrenirken karşılaştırma yapmalarına yardımcı olacak şekilde kullanabilmelerini sağlamaktır. Kitabın öğrenciye kendi deneyiminden yola çıkma fırsatı sunmadığını söylemek mümkündür.

2. maddede yer alan "öğrenci kendi kültürünü de düşünür ve tartışır" maddesine uyan birkaç bölüm bulunmaktadır. Bunlardan ilki kitabın 8. Sayfasındadır. Boş zamanlarınızda en çok ne yapmaktan hoşlanırsınız ve neden Almanca öğreniyorsunuz sorularıyla, sınıf arkadaşlarınızı tanımak istiyorsunuz başlığıyla öğrencinin hem kendisine bu soruyu sorması sağlanmış hem de sınıf arkadaşlarının alışkanlıklarını da tanıma olanağı sunulmuştur. Bir diğer veri ise 25. Sayfadaki yaşam tarzlarıyla alakalı bir yazıdır. Bu yazıyı okurken kendi kültüründeki yaşam tarzlarını düşünüp kıyaslama şansı bulmaktadır. Öğrencinin kendi kültürünü de düşünebilme olanağı bulunduğu yer, kitabın 66. Sayfasında bulunan ve öğrenciye sunulmuş tartışmalı ve düşündürücü durumlardır. Bunlardan birisi: iyi bir arkadaşımın doğum günü hediyesi aldım fakat hediyeği beğenmedim. Bunu ona söylemeli miyim? Sorusuyla öğrenci hem kendi düşüncesini fark etme hem de kendi kültüründe ona aktarılmış mesajları okuma fırsatı bulmaktadır.

3. Hedef ve yerel kültür karşılaştırılır adlı alt basamak için kitapta uygun bir karşılık bulunamamıştır. Ders kitabı her ne kadar öğrenciye kendi fikrini ve içinde bulunduğu kültürü ve yaşamı düşündürecek metinler sunsa da bunu doğrudan kültür kıyaslaması olarak yapmamaktadır. Şimşek (2018) eğer kitap yalnızca hedef kültüre dayanır ve öğrencilerin kültürlerini kapsamazsa, çarpık bir kültür algısı oluşabileceğini vurgulamıştır.

4. Maddede “hedef kültürde yer alan alt kültürlerle yer verilmiştir” ibaresi kitabın birkaç yerinde görülmektedir. Bu madde aynı zamanda kitabın en çok değindiği kültürel öğeleri oluşturmaktadır. Sayfa dokuzda bir aile yemek masası etrafında bir fotoğrafta görülmektedir. Bu fotoğrafta Alman bir ailenin giyim tarzından, yeme içme kültürleri ve masa düzenlerinden kullandıkları eşya tarzlarına kadar birçok kültürel öğe görülmektedir. Alt kültürlerle dair bir başka örnek de 79. Sayfadadır. Burada şans getirdiğine inanılan nesnelere bahsedilmiştir. Kültür, insanlar tarafından yaratılan ve giderek daima insanlar tarafından biçimlendirilen yaşam alanlarını kapsar (Ültanır, 2003). Buradan yola çıkaran İnsanlar tarafından biçimlendirilen yaşam tarzlarına dair kültürel bir örnek de 86. Sayfada falcının yorumlarından oluşan bir yazının paylaşılmasında görülmektedir.

5. maddede hedef kültürün evrensel kültüre bir katkı yapıp yapmadığı sorgulanmıştır. 77. Sayfada hasta çocukların isteklerini gerçekleştiren bir dernekten bahsedilmektedir. İyi bir niyetten yola çıkan ve insanlara fayda amacı güden bu dernek evrensel değerlere katkıda bulunmuştur. Kültür millî olduğu kadar evrensel bir dile de sahiptir ve iletişim çağında artık kendi kültürümüze yabancı bir toplum ya da kişiyle iletişim kurmak için sınırlar kat etmek zorunda olmadığımız, bir klavyenin ucundan dünyanın herhangi bir yerine açtığımız, başka toplumların kültürünü, yaşam tarzlarını tanıdığımız ve onlarla doğrudan etkileşimde bulunabildiğimiz bir çağda yaşamaktayız (Bayraktar, 2015).

6. maddede hedef kültürün kendisini diğer kültürlerden üstün tanımlayıp tanımlamadığı, 7. Maddede hedef kültürün baskın ve alışkanlıklarına aykırı düşen değer ve alışkanlıkların olup olmadığı ve 8 maddede hedef kültürün eleştirel bir şekilde ele alınıp alınmadığı ve 9. maddede “hedef kültür- bilim ilişkisi” sorgulanmıştır. Menschen B1.1 adlı Almanca ders kitabında böyle bunlardan herhangi birine rastlanmamıştır.

10. maddede “hedef kültüre ait dini bilgiler yer almaktadır” araştırmasında kitapta bir veri bulunmuştur. Sayfa 72’de Noel kutlamalarına dair davetiyelere yer verilmiştir.

11. maddede hedef kültüre ait siyasi bilgilerin yer alıp almadığı ve 12. Maddede hedef kültüre ait görsel ve plastik sanatsal bilgilerin yer alıp almadığı sorgulanmıştır. Bu konuda kitapta bir bilgi bulunmamıştır.

13. maddede kitapta gündelik yaşama dair bilgilerin olup olmadığı sorgulanmıştır. Bu konuda birçok veri bulunmuştur. Sayfa 19’da farklı ev tarzları resmedilmiştir. 21. Sayfada insanların Berlin’deki yaşam tarzlarından bahsedilmiştir. 25. Sayfada çalışma hayatının insanların ev düzenlerine nasıl etki ettiğine dair bir yazı kaleme alınmıştır. 43. sayfada günlük okunan dergiler hakkında bilgilendirici bir yazı sunulmuştur. Son olarak da sayfa 48’de en çok hangi ev hayvanlarının sahiplenildiğine dair bilgilendirici bir metin vardır. Bu sayede öğrenciler hedef kültüre ait yaşam biçimleri konusunda bilgi sahibi olurlar; cinsiyet, sosyal sınıf ve sosyal konum gibi değişkenlerin insanların konuşma ve davranışlarına yansımalarının nasıl olduğunu kavrarlar; hedef kültürdeki ve kendi kültürlerindeki benzer durumlarda nasıl tepki verilmesi gerektiği gibi konularda karşılaştırma yapabilmeyi kazanırlar (Çakır, 2011).

14. maddede kitapta hedef kültüre ait edebiyat bilgileri ve 15. maddede hedef kültüre ait müzik bilgilerinin yer alıp almadığı sorulmuştur. Kitapta bu konuyla ilgili bir bilgiye rastlanmamıştır.

16. maddede ise hedef kültüre ait spor çalışmalarının yer alıp almadığı sorulmuştur. Ünite başı olan 53. sayfa görselinde yoga pozisyonunda, iş yeri ortamında olduğu anlaşılan bir erkek takım kıyafetiyle görülmektedir. Ünite de sevilen spor türlerinden çok sporun sağlığa olan katkılarından bahsedilmiştir.

17. maddede hedef kültüre hizmet etmiş insanların olup olmadığı sorgulanmıştır. Fakat kitapta bu veriye rastlanmamıştır.

18. maddede hedef kültürün diğer kültürlerden edindiği bilgi ve alışkanlıkların olup olmadığı sorulmuştur. Sayfa 39'da Japon yemek kültürüne dair bilgiler paylaşılmıştır. Bu da hedef kültüre dair bilgiler paylaşan kitabın kendilerinden farklı bir kültüre değer verdiklerini göstermektedir.

19. hedef kültür- çevre ilişkisi (hayvan, bitki, doğa ilişkisi) yer alır. 38. Sayfada sofrada adabıyla ilgili bir metin yer almaktadır. 45. Sayfada iki çocuk hayvanları beslerken resmedilmiştir. Ünite de sevilen ev hayvanlarının isimleri ve hayvanlarla ilgili kelimelere (hayvan yedirmek, veteriner, kafes vb.) yazılı ve görsel yer verilmiştir. 61. sayfada ise çalışanlarla ilgili bir metin kaleme alınmıştır.

20. maddede kitapta hedef kültüre ait filmlerin yer alıp almadığı sorgulanmıştır. Kitapta böyle bir bulguya rastlanmamıştır. Fakat Atik'e (2019) göre gençlik kültürlerine ait her bir unsurun gerek yazınsal metinlerle gerekse didaktize edilen filmlerden kesitlerle ders ortamlarına taşınmasının renkli bir ders atmosferi yaratması, öğrencileri okumaya isteklendirmesi ve katılımcıların öğrenme motivasyonunu arttırmasının muhtemel olduğunu vurgulamıştır.

21. hedef kültüre ait hastalık ve sağlık bilgilerinin kitapta yer alıp almadığını sorgulayan bu madde kontrol listesinin ikinci basamağı 13. maddesidir. 36. ve 37. sayfada Öğlen aralarında çalışanların spor yaptığından bahseden cümlelerin olduğu bu ünite de sağlıklı yaşama dair kelimeler (öğün, besin maddeleri, bağışıklık sistemi, mola, dinlenme vb.) resmedilmiştir. Sayfa 55'de ise gerekli durumlarda psikolojik destek alınabileceğine değinilmiştir.

22. "hedef kültüre ait beslenme alışkanlıkları yer alır" ibaresi yer alan bu maddenin karşılığına kitapta iki yerde rastlanmıştır. Birisi 8. sayfada ailece yemek masası etrafında resmedilen ailenin masasında hafif atıştırılmalıklarla içecekler resmedilmiştir. Sayfa 71'de ise kalabalık bir gezi grubundaki insanların ellerinde termoslar ve içecekler resmedilmiştir.

23. bu madde hedef kültüre ait temizlik alışkanlıklarının kitapta yer alıp almadığını sorgulamaktadır. Kitapta bu konuyla ilgili bir bilgiye rastlanmamıştır.

24. bu maddede hedef kültüre ait giyinme ve süslenme alışkanlıklarına dair bilgilerin yer alıp almadığı sorgulanmıştır. Bu alışkanlıklara dair sayfa 27'de bir kadın resmedilmiştir. Fotoğrafın ünitenin ilk sayfasında yer aldığı ünite de aslında konu giyim kuşam değildir, dergi okumayla alakalıdır fakat görselde saç tarzıyla flarıyla bir alman kadın görülmektedir. Sayfa 59 da ise erkeklerin örgü ürünler kullandığından, örgüyü büyükannelerin sevdiğinden bahseden bir metin paylaşılmıştır. Sadece 71 de ise kalabalık bir gezi grubunda bireylerin kılık kıyafetleri görülmektedir.

26. hedef kültüre ait üreme ve cinsel sağlıkla ilgili bilgilerinin olup olmadığı sorgulanmıştır ve kitapta böyle bir içerik bulunmamaktadır.

27. maddede hedef kültürde eğlence hayatıyla ilgili bilgiler olup olmadığı sorgulanmıştır. 12. ünitenin ilk sayfası olan 71. Sayfada kalabalık bir grubun gezide çekildiği toplu fotoğraf ve 74. sayfada çeşitli kutlamalara dair bilgiler görülmektedir.

28. maddede hedef kültürde gelenek, festival ve kutlamalarla ilgili bilgilerin sorgulanmıştır. Sayfa 41’de iş yeri kutlamasına dair bilgiler paylaşılmıştır ve sayfa 72’de ise Noel kutlamasından bahsedilmiştir.

29. maddede hedef kültüre ait tarihi eser ve bilgiler yer alıp almadığı ve 30. Maddede hedef kültüre ait coğrafi bilgilerin yer alıp almadığı sorgulanmıştır. Kitapta bu bilgilere rastlanmamıştır.

31. maddede ise hedef kültüre ait okul ve eğitim yaşantılarını sorgulanmıştır. Sayfa 23 de yıllar sonra birbirini bulan sınıf arkadaşlarının buluşmasını anlatan bir metin bulunmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı Menschen B1.1 Almanca ders kitabını kültürel öğeler açısından incelemektir. Araştırmada Saraç ve Arıkan’ın (2010) hazırladığı yabancı dil ders kitaplarındaki hedef kültürü incelemek için kullanılacak kontrol listesi kullanılmıştır. Kullanılan kontrol listesi iki basamak ve otuz bir alt basamaktan oluşmaktadır. İlk basamağını “bakış açısı” başlığı oluşturan listenin ilk başlığında sekiz basamak vardır. İkinci basamağı ise unsurlar/ öğeler başlığı altında 23 alt basamak oluşturmaktadır.

Kontrol listesinin ilk bölümü olan bakış açısı bölümündeki sekiz basamağından dördü kitapta bulunmamaktadır. Fakat kitapta bulunmayan dört maddeden üçünün olmaması olumludur. Çünkü bu üç maddede olumsuz öğelerin kitapta yer alıp almadığı sorgulanmıştır. Hedef kültürün diğer kültürlerden üstün gösterilmemesi etik açısından önemlidir. Hedef kültürün baskın değer ve alışkanlıklarına ters düşen değer ve alışkanlıklara yer verilmemesi de doğru bilginin yansıtılmış olması açısından önem arz etmektedir. Kitabın hedef kültürün eleştirel şekilde ele alınmaması, kültürün olduğu hali ve şekliyle yansıtılması yanlış bir öğrenme sağlamaması açısından gereklidir.

İkinci basamak olan “unsurlar/ öğeler” bölümünde ise 23 alt basamaktan 12si kitapta olmayan bilgileri içermektedir. Köşker (2015) yaptığı çalışmada öğrencilerin yabancı dil dersleri sonrasında kendilerine yöneltilen hedef kültür ile ilgili sorulara yeterli cevap verilmediğini ortaya koymuştur. Bu durum kültür aktarımının ders kitabında etkin seviyede anlatılmasının önemini gözler önüne sermektedir. İşcan ve Yassıtaş’ın (2018) araştırmasında ise öğretmenin; öğrenim süreci boyunca öğrencilerle birebir iletişim içinde olmasından dolayı öğrettiği dilin hedef kültür bilgisine hâkim olması gerektiğini vurgulamıştır.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırmada içerik analizi yöntemi kullanıldığından etik kurul izni gerekmemektedir.

Kaynakça/References

- Alpar, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde kültürel unsurların önemi. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(1), 95-106.
- Atik, O. (2019). Dijital kuşak, Türk-Alman gençlik alt kültürleri ve Almanca öğretimine yazınsal bir bakış. *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 35-46.
- Babayiğit, Ö. (2017). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kültürel öğeleri kullanma durumlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 627-648
- Bayraktar, S. (2015). Yeni Hitit 1 yabancılar için Türkçe ders kitabının kültür aktarımı açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (2), 7-23.
- Byram, Michael & Morgan, Carol (1994). *Teaching-and-learning language-and- culture*. Multilingual Matters Ltd.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cuma, F. İ. (2009). Transkulturelle Kompetenz und Landeskunde in den regional erstellten DaF-Lehrwerken in der Türkei. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (22), 87-99.
- Çakır, İ. (2011). Yabancı dil öğrenme ortamlarında kültürün rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(190), 248-255.
- Çakmak, M. (2001). Yabancı dil. Leyla Küçükahmet (Ed.). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu içinde* (s: 13-18). Nobel.
- İşcan, A., & Yassıtaş, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi iklim Türkçe öğretim seti örneği (B1-B2 düzeyi). *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3(1), 47-66.
- Koç, H. (2007), *Dil ve anlatım 1*, Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Köşker, G. (2015). Yabancı dil öğretiminde kültür aktarımı: Fransız dili örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 409-421.
- Küçükahmet, L. (2000). *Öğretimde plânlama ve değerlendirme* (11. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Logie, N. N. (2004). Yabancı dil öğretiminde kültürel becerinin oluşturulmasının önemi ve budunbilimsel boyut. *HAYEF Journal of Education*, 1(1).
- Özbay, M. (2002). Kültür aktarımı açısından türkçe öğretimi. *Türk Dili*, 602, 112-120.
- Riemenschneider, R. (1980). Vorurteile, stereotypen und klischees in fremdsprachenlehrbüchern. Überlegungen zur Methode der Schulbuchanalyse. *Internationale Schulbuchforschung*, 29-40.
- Saraç, H. S., & Arıkan, A. (2010). Yabancı dil ders kitaplarında hedef kültür bilgisini incelemede kullanılabilecek kontrol listesi uygulaması. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1-2), 45-55.
- Straub, H. (1999). Designing a cross-cultural course. *English Forum*. 37(3), July-September, 1999.
- Şimşek, M. R. (2018). Yabancılar için İngilizce ve Türkçe ders kitaplarındaki kültürel içeriklerin karşılaştırması. *Bilig*, (84), 301-327.
- Ültanır, G. (2003). Eğitim ve Kültür ilişkisi -Eğitimde Kültürün Hangi Boyutlarının Genç Kuşaklara Aktarılacağı Kaygısı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3).

- Ünal, B. (2020). Interkulturelle elemente in der DaF-lehrbuchserie: Begegnungen-Erkundungen a1-c2 und Türkisch als Fremdsprache-lehrbuchserie: Yedi İklim Türkçe a1-c2.
- Ünsal, Y. & Güneş, B. (2004). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak meb lise 1. sınıf fizik ders kitabının eleştirel olarak incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 305-321.
- Öztürk Duman, Z. (2012). İngilizce ders kitaplarındaki kültürel öğelerin incelenmesi ve öğretmen görüşleri üzerine bir içerik analizi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Weber, R. P. (1989). *Basic Content Analysis*, Sage, London.

İletişim/Correspondence
Dr. Öğr. Üyesi Rüyeyda H. ÇEBİ
ruveyda.cebi@omu.edu.tr

Undergraduate Education in Terms of Teaching in Multi-Grade Classes

Fehmi DEMİR, Siirt University Faculty of Education, ORCID ID: 0000-0003-4111-0700

Abstract

One of the possible assignments of primary school pre-service teachers is village schools with multi-grade classes. The first training related to teaching in multi-grade classrooms is given to pre-service teachers during the undergraduate period. Therefore, it is thought that the views of pre-service teachers about undergraduate education are important. The views of the primary school pre-service teachers will contribute to the improvement and development of undergraduate education. In this direction, it was aimed to examine the views of pre-service teachers on undergraduate education in terms of teaching in multi-grade classes. The research was carried out with a phenomenological design. In accordance with the criterion sampling method, 16 pre-service teachers were included in the study group. Research data were obtained through semi-structured interviews. The obtained data were subjected to content analysis. According to the results of the research, incomplete, insufficient and generally theoretical information is given in undergraduate education about the multi-grade classes. Undergraduate education does not prepare pre-service teachers to be teachers in multi-grade classes, since there is no practice for multi-grade classes in the curriculum. Based on these results, it would be beneficial for pre-service teachers to visit village schools with multi-grade classes in undergraduate education, to include multi-grade classes in teaching practice, and to add an independent course related to multi-grade classes to the undergraduate curriculum.

Keywords: pre-service training, pre-service teacher, teaching in multi-grade classes, undergraduate education



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 3, 2022
pp. 1698-1716
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1202953

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
11.11.2022

[Accepted](#)
25.12.2022

Suggested Citation

Demir, F. (2022). Undergraduate education in term of teaching in multi-grade classes, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(3), 1698-1716. DOI: 10.17679/inuefd.1202953

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

One of the possible working places of primary school teacher candidates is multi-grade classes. In villages and similar settlements with a low and dispersed population, it has been decided to keep primary schools open or keep open, regardless of the number of students if approved by the governorships (MoNE, 2022). It is expected that the number of primary school teachers who will work in these schools will increase in the coming years. The teacher is an effective factor for the students studying in multi-grade classes to receive a qualified education and gain skills (Güneş & Şahin, 2021). In pre-service education, primary school teacher candidates are expected to be informed and supported about the village environment, teaching and practice in multigrade classes (Karakuş, 2016; Mulryan-Kyne, 2007). Pre-service teachers receive their first education on teaching in multi-grade classes at the undergraduate level. It was wondered how this education was evaluated by pre-service teachers. In addition, pre-service teachers' awareness and needs for teaching in multi-grade classes were also found worth examining.

Purpose

In the literature, it is seen that after the 2018 classroom teaching program change, studies with primary school pre-service teachers are limited and undergraduate education is not evaluated especially in terms of teaching in multi-grade classes. It is expected that the views of pre-service teachers will contribute to the improvement and development of the undergraduate program in terms of teaching in multi-grade classes. In addition, it is thought that the research will present functional findings in determining the equipment and preparation of primary school pre-service teachers in performing qualified teaching in multi-grade classes. In this study, it was aimed to examine the opinions of primary school pre-service teachers about undergraduate education in terms of teaching in multi-grade classes. Within the scope of this purpose, answers were sought for the following sub-objectives:

1. How do primary school pre-service teachers evaluate undergraduate education in terms of recognizing teaching in multi-grade classes?
2. How do primary school pre-service teachers evaluate undergraduate education in terms of teaching in multi-grade classrooms?
3. What are the suggestions of primary school pre-service teachers to undergraduate education in terms of teaching in multi-grade classes?

Method

Phenomenology design was used in the study. The study group of the research was selected according to the criterion sampling. The sampling criterion was determined as having visited village schools. In the study group, 16 pre-service teachers with these characteristics were included. Research data were collected through interviews. A semi-structured interview form was used for the interviews. The interview form was developed by the researcher. Opinions of three field experts were taken regarding the questions in the interview form. Content analysis was used in the analysis of the data.

Findings

The views of pre-service teachers on undergraduate education in terms of teaching in multi-grade classes are grouped under three themes: "informing in multi-grade classes", "preparing to teach in multi-grade classes" and "recommendations regarding undergraduate education". Pre-service teachers stated that there is no direct course related to teaching in multi-grade classes in undergraduate education. They emphasized that in the undergraduate education program, teaching in multi-grade classes is not given much place. They also stated that undergraduate education does not prepare pre-service teachers to teach in multi-grade classes. The education given at the undergraduate level is not sufficient, and it is mainly theoretical. Pre-service teachers stated that teaching is gained by experience, the education given is insufficient in terms of practice, and it does not provide the ability to teach in multi-grade classes. They underlined that in undergraduate education, emphasis should be placed on practice rather than theoretical knowledge, and the multi-grade classroom experience should be made available to pre-service teachers. Therefore, they stated that multi-grade classes can be included in the teaching practice and pre-service teachers can go to village schools with multi-grade classes close to the university. They also emphasized that visits can be organized to multi-class village schools to meet experienced teachers and to see multi-class classrooms on site. On the other hand, they stated that teaching in multi-grade classes could be included as an independent, compulsory course in the undergraduate program instead of being a subject in some courses. They emphasized that this course could be arranged to include knowledge and practice related to multi-grade classes.

Discussion & Conclusion

Undergraduate education generally does not prepare pre-service teachers to teach in multi-grade classes. There is no independent course related to multi-grade classes in the undergraduate curriculum, and there is not much emphasis on teaching in multi-grade classes. The information given about this approach is limited, incomplete, insufficient and theoretical. In this direction, pre-service teachers emphasize that more emphasis should be placed on practice rather than theoretical knowledge in undergraduate education in order to gain the multi-grade classroom experience. When the research results are evaluated, there is a need for teaching in multi-grade classes in undergraduate education. Therefore, the undergraduate program can be updated to meet this need.

Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Açısından Lisans Eğitimi

Fehmi DEMİR, Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID ID: 0000-0003-4111-0700

Öz

Sınıf öğretmeni adaylarının muhtemel görev yerlerinden birisi birleştirilmiş sınıflı köy okullarıdır. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim ile ilgili öğretmen adaylarına ilk eğitim lisans döneminde verilmektedir. Bundan dolayı öğretmen adaylarının lisans eğitimine dair görüşlerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının bu konu ile ilgili görüşlerinin lisans eğitiminin iyileştirilmesi ve geliştirilmesine katkıda bulunması beklenmektedir. Bu doğrultuda, araştırmada birleştirilmiş sınıflarda öğretim açısından öğretmen adaylarının lisans eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma olgubilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubundaki 16 sınıf öğretmeni adayı, ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiş olup, elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre lisans eğitiminde birleştirilmiş sınıflarla ilgili eksik, yetersiz ve genel olarak kuramsal bilgi verilmektedir. Programda, birleştirilmiş sınıflara yönelik uygulama olmadığından verilen eğitim, öğretmen adaylarını birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmaya hazırlamamaktadır. Bu sonuçlara dayalı olarak lisans eğitiminde birleştirilmiş sınıflı köy okullarının ziyaret edilmesi, birleştirilmiş sınıfların öğretmenlik uygulamasına dâhil edilmesi ve sınıf öğretmenliği programına birleştirilmiş sınıflarla ilgili bağımsız bir dersin eklenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: birleştirilmiş sınıflarda öğretim, hizmet öncesi eğitim, lisans eğitimi, öğretmen adayları



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 3, 2022
ss. 1698-1716
DOI
10.17679/inuefd.1202953

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
11.11.2022

Kabul Tarihi
25.12.2022

Önerilen Atıf

Demir, F. (2022). Birleştirilmiş sınıflarda öğretim açısından lisans eğitimi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1698-1716. DOI: 10.17679/inuefd.1202953

Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Açısından Lisans Eğitimi

Dünya genelinde olduğu gibi Türkiye’de de coğrafi ve ekonomik koşullar, öğretmen, derslik ve öğrenci sayısının yetersizliği gibi nedenlerle köy ve kırsal yerleşim yerlerinde birleştirilmiş sınıflarla öğretim yapılmaktadır (Dursun, 2006; Gelebek, 2011; Little, 2004; Ocakçı & Samancı, 2019; Yıldız & Köksal, 2009). Bu eğitim ile bir yandan kırsal alanda yaşayan çocuklara fırsat ve imkân eşitliği sağlanırken diğer yandan farklı yaş, bilgi ve yetenekteki çocukların toplumsallaşmasına katkıda bulunmaktadır. Bu sınıflarda eğitim alan öğrencilerin, öğrenme sorumluluğu alarak yardımlaşma, araştırma, kendi kendini yönetme ve bağımsız çalışabilme becerilerini geliştirmeleri de sağlanmaktadır (Mulkeen & Higgins, 2009; Öztürk, 2007). Bu anlamda birleştirilmiş sınıflı öğretim, kırsal yerleşim birimlerinde yaşamını sürdüren binlerce çocuğun eğitim hizmetlerine ulaşmasını sağlamada hayati bir öneme sahiptir (İlter, 2015).

Türkiye’de 2021-2022 eğitim-öğretim yılı itibarıyla, 5297 okulda, 259 bin 513 öğrenci köylerde öğrenim görmektedir. Bu sınıflarda 20 bin 764 öğretmen görev yapmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2022a). Bu öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapmaktadır. Diğer yandan nüfusu az ve dağınık olan köy ve benzeri yerleşim yerlerinde öğrenci sayısına bakılmaksızın valiliklerce uygun görülmesi halinde ilkokulların açık tutulması veya açılması kararlaştırılmıştır (MEB, 2022b). Bu da önümüzdeki yıllarda birleştirilmiş sınıflı okullarda daha çok öğretmenin görev yapacağını ve daha çok öğretmene ihtiyaç duyulacağını göstermektedir.

Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğrenim gören öğrencilerin nitelikli bir eğitim almasında ve beceri kazanmasında öğretmen etkili bir faktördür (Güneş & Şahin, 2021). Öğretmenlerin bu eğitimi etkili bir şekilde uygulamasında birleştirilmiş sınıflarla öğretime bakış açıları, bilgi birikimleri ve birleştirilmiş sınıflarda öğretim yeterliklerine sahip olmaları önemli unsurlardır (Eker & Sıcak, 2016; Taşdemir, 2012). Bu açıdan, birleştirilmiş sınıflarda görev yapacak öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde kuramsal bilgi edinmelerinin yanı sıra bu sınıflarda uygulama yaparak desteklenmelerinin yeterliklerine katkıda bulunacağı düşünülmektedir (Dursun, 2006; Kazu & Aslan, 2016). Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda öğretim ile ilgili aldıkları eğitimin yeterli olmaması onların bu sınıflarda bazı sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır (Taşdemir, 2012).

Yapılan çalışmalar, birleştirilmiş sınıflarda öğretim ile ilgili verilen hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin yetersiz olduğunu belirtmektedir (Aksoy, 2008; Özdemir, Özdemir & Gül, 2020; Sağ & Sezer, 2012; Yıldız & Köksal, 2009). Köy okulları ve birleştirilmiş sınıflarda öğretim ile ilgili yeterli bilgisi ve uygulama deneyimi olmayan öğretmenler, birleştirilmiş sınıflarda öğretimi zorlu bulmakta ve birleştirilmiş sınıf öğretimine karşı olumsuz tutum geliştirmektedirler (Güneş & Şahin, 2021; Joyce, 2014; Ocakçı & Samancı, 2019; Yıldırım & Amaç, 2020). Bu okullarda çalışan öğretmenlerin deneyimsiz olması, hem motivasyonlarını hem de öğrenci başarısını olumsuz etkilemektedir (Akin, Adıgüzel & Aytaş, 2022). Dolayısıyla öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde birleştirilmiş sınıflarda öğretimi gerçekleştirecek şekilde hazırlanması ve desteklenmesi önem kazanmaktadır.

Hizmet öncesi eğitimde, sınıf öğretmeni adaylarının öncelikle köy ortamı, birleştirilmiş sınıflarda öğretim ve uygulama ile ilgili bilgilendirilmesi ve desteklenmesi beklenmektedir (Karakuş, 2016; Mulryan-Kyne, 2007). Sınıf öğretmenliği lisans programı incelendiğinde, birleştirilmiş sınıflarla ilgili iki, üç ve dördüncü sınıflara yönelik iki saatlik seçmeli “İlkokulda

Alternatif Eğitim Uygulamaları” dersi olduğu görülmektedir (Yükseköğretim Kurumu (YÖK), 2018). Bu ders ile öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflarla ilgili gerekli bilgi ve becerilere sahip olması beklenmektedir (Aslan, 2021; Engin, 2018). Ancak verilen eğitimin yeterliliği ve ihtiyacı karşılayıp karşılamadığı noktasında hizmet öncesi eğitimin araştırılması gerekmektedir.

Birleştirilmiş sınıflar konusunda yapılan çalışmalarda daha çok birleştirilmiş sınıfları okutan öğretmenlerin karşılaştığı sorunların ve birleştirilmiş sınıflarla eğitimin sorun ve çözüm önerilerinin araştırıldığı görülmektedir (Dursun, 2006; Engin, 2018; Erdem, Kamacı & Aydemir, 2005; Karayel, 2017; Özdemir, Özdemir & Gül, 2020; Palavan & Göçer, 2017; Sidekli, Coşkun & Aydın, 2015; Yıldız & Köksal, 2009). Bunun yanında, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim deneyimleri de incelenmiştir (Koçyiğit & Eğmir, 2019). Sınıf öğretmeni adayları ile yapılan çalışmalarda da birleştirilmiş sınıflarda öğretimin avantaj ve dezavantajları ve birleştirilmiş sınıflı okul ziyaretlerinin bu okullara yönelik algılarına etkisi incelenmiştir (Albayrak, Duysak & Türkmen, 2018; İzci, Duran & Taşar, 2010). Ayrıca öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflarda öğretmen olma yeterlik algıları araştırılmıştır (Erbaş & Karakaş, 2021; Karakuş, 2016). Bunun yanında birleştirilmiş sınıflarda öğrenme ve öğretmenin nasıl gerçekleştiği, öğretmenlerin kaynakları nasıl kullanıldığı ve birleştirilmiş sınıflar için nasıl yetiştirildiği de incelenmiştir (Msimanga, 2019; Msimanga, 2020; Mulryan-Kyne, 2007; Naparan & Alinsug, 2021). Türkiye’deki araştırmalarda öğretmen, yönetici, öğrenci ve velilerin genellikle bu eğitim uygulamasına ilişkin olumsuz algı, inanç ve tutuma sahip oldukları ve uygulamada sorunlar yaşadığı belirtilmektedir (İlter, 2015; Sidekli, Coşkun & Aydın, 2015). Ancak, birleştirilmiş sınıfla öğretimi daha etkili ve verimli hale getirmenin yollarının tartışılması gerekmektedir (Köksal, 2019).

Sınıf öğretmeni adaylarının muhtemel çalışma yerlerinden birisi birleştirilmiş sınıflı okullardır. Gelecek yıllarda bu okullarda görev yapacak sınıf öğretmenlerinin sayısının artması beklenmektedir. Öğretmen adayları, birleştirilmiş sınıflarla ilgili ilk eğitimlerini lisans döneminde almaktadır. Lisans alınan eğitimin nasıl değerlendirildiğini incelemenin faydalı olacağı düşünülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflarda öğretim konusundaki farkındalık ve ihtiyaç durumları incelenmeye değer bulunmuştur. Yukarıda belirtilen alanyazın incelendiğinde, 2018 sınıf öğretmenliği program değişikliğinden sonra sınıf öğretmeni adayları ile yapılan çalışmaların sınırlı olduğu ve özellikle birleştirilmiş sınıflarda öğretim açısından lisans eğitiminin değerlendirilmediği görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerinin, birleştirilmiş sınıflarda öğretim açısından hizmet öncesi eğitimin ve sınıf öğretmenliği lisans programının iyileştirilmesi ve geliştirilmesine katkıda bulunması beklenmektedir. Diğer yandan araştırmanın, birleştirilmiş sınıflarda nitelikli öğretimi gerçekleştirme noktasında sınıf öğretmeni adaylarının donanım ve hazırlık durumlarını belirlemede işlevsel bulgular sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, birleştirilmiş sınıflarda öğretim açısından sınıf öğretmeni adaylarının lisans eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adayları, birleştirilmiş sınıflarda öğretimi tanıma açısından lisans eğitimini nasıl değerlendirmektedir?

2. Sınıf öğretmeni adayları, birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmak açısından lisans eğitimini nasıl değerlendirmektedir?

3. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim açısından sınıf öğretmeni adaylarının lisans eğitimine ilişkin önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, bir kavram veya fenomenle ilgili birkaç bireyin yaşamış oldukları deneyimlere odaklanmaktadır. Bu desende araştırmacı, tüm katılımcıların fenomeni deneyimledikçe ortak noktalarının ne olduğunu açıklamaya çalışır (Creswell, 2010). Fenomenler yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 78). Bu çalışmada fenomen, öğretmen adaylarının lisans eğitiminde aldıkları derslerdir. Olgubilim deseni öğretmen adaylarının lisans eğitiminde almış oldukları dersleri nasıl değerlendirdiklerini belirlemek amacıyla seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, ölçüt örnekleme tekniğine göre seçilmiştir. Ölçüt örneklemede amaç, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Örnekleme dâhil edilme ölçütü Köye İlk Adım Programı kapsamında köy okullarını ziyaret etmiş olmak olarak belirlenmiştir. Köy Okulları Değişim Ağı Derneği ile üniversitenin işbirliği içinde yürüttüğü Köye İlk Adım Programı'nda öğretmen adayları, gruplar halinde birleştirilmiş sınıflı dört köy okulunu ziyaret etmişlerdir. Programa ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden 29 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adayları, köylerdeki birleştirilmiş sınıf sayısına göre dört veya beş kişilik gruplara ayrılarak, her grup birleştirilmiş sınıfı ziyaret etmiştir. Ziyaretlerde, birleştirilmiş sınıflarda öğretim ve köy hayatına dair sınıf öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve birleştirilmiş sınıflar yerinde gözlemlenmiştir. Ziyaretten sonra sınıf öğretmeni adaylarına araştırma ile ilgili kısa bir bilgilendirme yapılmış ve görüşmeye katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. İstekli olmaları üzerine araştırmada ziyaret edilen her köyden dört kişi olacak şekilde toplam 16 öğretmen adayı çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Öğretmen adayları belirlenirken öncelikle grup temsilcileri seçilmiştir. Diğer öğretmen adaylarının belirlenmesinde ise derse devamsızlık oranı daha az olanlar tercih edilmiştir. Uygun zamanlar dikkate alınarak görüşmeler için planlama yapılmış ve görüşmeler hazırlanan planlamaya uygun olarak araştırmacının fakülteodasındaki odasında gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan izin alınarak görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Toplam 202,38 dakika süren görüşmeler, daha sonra araştırmacı tarafından transkript edilerek öğretmen adaylarına gönderilmiştir. Katılımcılara metin üzerinde düzeltme, çıkarma ve ekleme yapabilecekleri belirtilerek görüşme metnini teyit etmeleri istenmiştir. Katılımcılar tarafından son şekli verilen metin, 12 punto ile yazılmış 16 adet A4 sayfasından oluşmuştur. Çalışmada katılımcılar, "K" harfi ile kodlanmıştır. Örneğin K4, dördüncü katılımcıyı ifade etmektedir. Çalışma grubuna ilişkin veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubuna İlişkin Veriler

Öğretmen Adayı	Sınıf	Cinsiyet	Ziyaret Edilen Köy	Öğretmen Adayı	Sınıf	Cinsiyet	Ziyaret Edilen Köy
K1	3	Kadın	Köy1	K9	3	Kadın	Köy1
K2	2	Kadın	Köy2	K10	3	Kadın	Köy2
K3	2	Kadın	Köy3	K11	4	Kadın	Köy3

K4	4	Kadın	Köy3	K12	4	Erkek	Köy1
K5	3	Erkek	Köy4	K13	3	Erkek	Köy4
K6	3	Kadın	Köy4	K14	2	Kadın	Köy4
K7	4	Kadın	Köy1	K15	3	Erkek	Köy2
K8	2	Kadın	Köy3	K16	2	Kadın	Köy2

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri görüşmelerle toplanmıştır. Olgubilim çalışmalarında veriler derinlemesine görüşmeler, gözlemler ve belgeler yoluyla yapılmaktadır (Moustakas, 2010). Görüşmeler için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Görüşme formundaki sorularla ilgili olarak alan uzmanı üç öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Görüşüne başvurulmuş uzmanlara ilişkin bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2

Görüşüne Başvurulan Uzmanlara İlişkin Bilgiler

Uzman	Alanı	Unvanı
1	Sınıf Eğitimi	Doktor Öğretim Üyesi
2	Sınıf Eğitimi	Doktor Öğretim Üyesi
3	Eğitim Bilimleri	Doçent Doktor

Dönütler doğrultusunda araştırma formunda düzeltmeler yapılarak formda üç temel soruya yer verilmiştir. Soruların açık ve anlaşılır olup olmadığını tespit etmek amacıyla iki öğretmen adayı ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Soruların açık ve anlaşılır olduğu anlaşıldıktan sonra görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunda aşağıdaki sorulara yer verilmiştir:

1. Birleştirilmiş sınıflarda öğretimi bilme açısından lisans eğitimini nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmak açısından lisans eğitimini nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim açısından lisans eğitimi nasıl olmalıdır?

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yapılırken verilerin kodlanması, temaların geliştirilmesi, kod ve temaların organize edilmesi ve bulguların tanımlanması adımları takip edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Verilerin kodlanması aşamasında son şekli verilen görüşme metni tekrar tekrar okunarak görüşmelerdeki anahtar fikirler belirginleştirilmiştir. Belirginleştirilen kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Ortaya çıkan temalar kontrol edilerek düzenlenmiştir. Kodlar (görüşler) ve temalar birbiriyle bağlantılı şekilde tablolaştırılarak sunulmuştur. Öğretmen adayları ile ilgili bilgiler verilirken ve bulgular sunulurken doğrudan alıntılarda bu kısaltmalar kullanılmıştır.

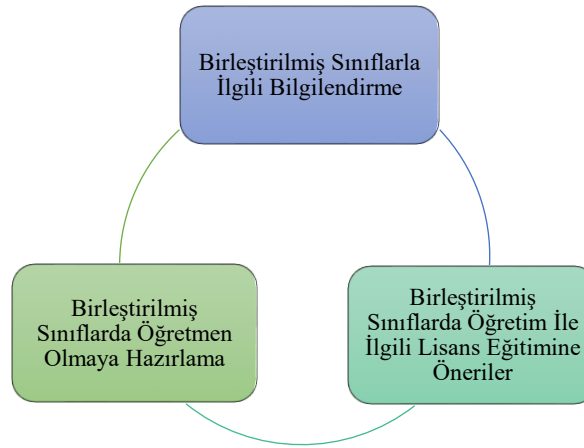
Nitel araştırmalarda güvenilirlik için yoğunlaştırılmış saha verileri, zengin veri, katılımcıların doğrulaması, uzman doğrulaması, veri çeşitlemesi, yarı istatistiki bilgiler ve karşılaştırma olmak üzere yedi strateji önerilmektedir (Yin, 2011). Bu çalışmada katılımcıların teyidi, uzman doğrulaması, yarı istatistiki bilgiler kullanılarak geçerlik ve güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır. Katılımcı teyidi kapsamında öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerin metinleri

öğretmen adaylarına gönderilerek kontrol etmeleri ve metne son şeklini vererek doğrulamaları istenmiştir. Uzman doğrulamasında, araştırmacı tarafından eğitim bilimleri alanında doçent olan bir öğretim üyesine araştırmacının süreçleri sözlü olarak aktarılmış ve toplanan veriler ile ulaşılan sonuçlar gönderilerek verilerin bir kısmını (yaklaşık %30) kodlaması istenmiştir. Miles ve Huberman'a (1994) göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %70 olması gerekmektedir. İki kodlama arasında %87 oranında uzlaşma olduğu ölçülmüştür. Araştırmacı verilerin analizini tamamlayıp edilen bulguları kodlayıp temalandırdıktan sonra yukarıda belirtilen öğretim üyesine kod(görüş)-tema uygunluğunu değerlendirmesi istenmiştir. Yarı istatistikî bilgiler kapsamında da tablolardaki kodların hangi öğretmen adayına ait olduğu ve kaç defa tekrar edildiği belirtilmiştir.

Bu araştırma için Siirt Üniversitesi Etik Kurulu'ndan (02.06.2022-402) etik izin alınmıştır.

Bulgular

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim açısından öğretmen adaylarının lisans eğitimine ilişkin görüşlerinin üç temada toplandığı belirlenmiştir. Ortaya çıkan temalar Şekil 1'de sunulmuştur:



Şekil 1. Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Ortaya Çıkan Temalar

Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri kapsamında bu temaların her biri ile ilgili tespit edilen bulgular ve bu bulgularla ilgili örnek öğretmen adayı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Bilgilendirme Açısından Lisans Eğitimi

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim açısından, öğretmen adaylarının lisans eğitimine ilişkin görüşlerine göre ortaya çıkan ilk tema birleştirilmiş sınıflarla ilgili bilgilendirme olarak belirlenmiştir. Tablo 3'te bu tema kapsamındaki bulgular sunulmuştur.

Tablo 3

Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim İle İlgili Bilgilendirme Açısından Lisans Eğitimi

Tema	Kod (Görüşler)
Bilgilendirme	Bazı derslerde bilgi veriliyor (1,9,10,11,14,15), İlkokulda alternatif eğitim uygulamaları dersi dışında hiçbir bilgi verilmiyor (1,4,5,8,14), Genelde teorik bilgi veriliyor (1,2,3,4,5,7,10,14), Kararsızlar (2,15), Programda yeterince yer verilmemiş (15), Verilen bilgiler yeterli değil (1,3,4,5,6,7,9,10,11,14,16), Verilen bilgiler yeterli (12,13)

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğretmen adayları lisans eğitiminde, birleştirilmiş sınıflarda öğretim ile ilgili ilkökulda alternatif eğitim uygulamaları dersi dışında, doğrudan bir dersin olmadığını ifade ettikleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenliği programında birleştirilmiş sınıflara çok

fazla değinilmediğini ve daha çok bazı derslerin içinde bir konu olarak işlendiğini vurgulamışlardır. Kısmen de olsa içerisinde birleştirilmiş sınıflarla ilgili bilgi verilen derslerin hayat bilgisi öğretimi, sosyal bilgiler öğretimi ve ilkokuma yazma öğretimi dersleri olduğu vurgulanmıştır. Ancak birleştirilmiş sınıflarla ilgili verilen bilgilerin daha çok kuramsal olduğu ve yeterli olmadığı belirtilmiştir. Bunun yanında, lisans eğitimi boyunca Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) çalışırken birleştirilmiş sınıflarda öğretim ile ilgili olarak bilgilendiklerini belirten öğretmen adayları da tespit edilmiştir. Bu açıdan lisans eğitiminde birleştirilmiş sınıflarla ilgili verilen bilginin yetersiz olduğu vurgulanmıştır. Diğer yandan öğretmen adaylarından iki tanesi, verilen bilgilerin çok iyi olmasa bile kötü de sayılmayacağını vurgulayarak lisans eğitiminin kısmen yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın, iki öğretmen adayı da lisans eğitiminde alınan derslerden yola çıkarak verilen bilgilerin yeterli olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Genel olarak lisans eğitimi, öğretmen adaylarını birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmaya hazırlamıyor. Verilenler daha çok teorik bilgiler oluyor ve sadece teoride kalıyor. Lisans eğitiminde birleştirilmiş sınıflarla ilgili verilecek bilgi sadece teoride kalmamalı.” (K2).

“Lisans eğitiminin teori ağırlıklı verildiğini düşünüyorum. Uygulama alanında yetersiz kalmaktadır. Bu ders (ilkokulda alternatif eğitim uygulamaları) dışında, birleştirilmiş sınıflarla ilgili bilgi edinemedim. Daha çok kendi imkânlarımla KPSS için çalışırken birleştirilmiş sınıflarla ilgili bilgi edindim.” (K4).

“Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenliğe hazırlama açısından da lisans eğitimini yetersiz görüyorum. Bilgiler aşırı derecede teorik öğretiliyor. Öğretmenliğe ilişkin bilgilerimi bu yıl staj sayesinde öğrendim. Öğretim yöntem teknikleri dersinde de çok sayıda yöntem ve teknik öğrendik. Ama sınıf ortamında bu yöntem-tekniklerin çoğunluğunu uygulayamıyoruz ve geleneksel öğretim yaklaşımına dönüyoruz.” (K7).

“Lisans eğitimi bizi birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmaya hazırlıyor. Ben daha ikinci sınıf öğrencisiyim. Gireceğim çok ders var. Ama şu an itibarıyla diğer derslerde bu konuya pek girmedik.” (K8).

Öğretmenliğe Hazırlama Açısından Lisans Eğitimi

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim açısından öğretmen adaylarının lisans eğitimine ilişkin görüşlerine göre ortaya çıkan ikinci tema birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmaya hazırlama olarak belirlenmiştir. Tablo 4’te birleştirilmiş sınıflarda öğretmenliğe hazırlama açısından lisans eğitimine ilişkin bulgular sunulmuştur:

Tablo 4

Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmenliğe Hazırlama Açısından Lisans Eğitimi

Tema	Kod (Görüşler)
Öğretmenlik yapmaya hazırlama	Birleştirilmiş sınıflarda öğretimi planlama bilinmiyor (9,11), Mevcut bilgi düzeyi ile görevde zorlanacağını düşünme (11,13,16), Daha çok eğitim almak gerekir (3,4), Deneyim, beceri kazandırmıyor (4,7), Kısmen hazırlıyor (15), Öğretmenlik yapmaya hazırlamıyor (2,4,10,12,13), Öğretmenlik yapmaya hazırlıyor (8), Uygulama yetersiz (4,5,8,9,10,12,13), Verilen eğitim teori ile sınırlı kalıyor (1,2,4,6,7,10,14), Verilen eğitim yeterli değil (1,4,7,9,11,14,15,16)

Tablo 4’te görüldüğü gibi, sınıf öğretmen adayları, birleştirilmiş sınıflarda öğretim ile ilgili lisansta verilen eğitimin genel olarak öğretmen adaylarını birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik

yapmaya hazırlamadığını ifade ettikleri belirlenmiştir. Lisansta verilen eğitimin yeterli olmadığı ve ağırlıklı olarak kuramsal bilgi şeklinde verildiği vurgulanmıştır. Öğretmen adayları, öğretmenliğin deneyimle kazanıldığını belirterek verilen eğitimin uygulama noktasında yetersiz kaldığını ve birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapma becerisi kazandırmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrendikleri bilgileri uygulamaya geçirmede ve öğretimi planlamada zorlanacaklarını ifade etmişlerdir. Bundan dolayı, mevcut bilgi düzeyleri itibarıyla birleştirilmiş sınıflarda ders vermeye hazır olmadıklarını ve birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmaları durumunda sıkıntı yaşayacaklarını vurgulamışlardır. Buna karşın, iki öğretmen adayı lisans eğitiminde verilen bilgilerin birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmaya kısmen veya tamamen hazırladığını belirtmiştir. Örnek öğretmen adayı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Lisansta aldığımız eğitimin birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmak için yeterli olduğunu düşünmüyorum. Donanımımız yeterli değil. O donanımda olduğumuzu düşünmüyorum. Bence birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapacak yeterlilikte değiliz.” (K1).

“Aldığım derslerden yola çıkarak verilen eğitimin yeterli olduğunu düşünüyorum. Örneğin birinci sınıfta öğrenciye nasıl öğretilebileceğini öğrendim. Yani doğrudan olmasa bile birleştirilmiş sınıflarla ilgili bilgi var diyebilirim. Bu ders (ilkokulda alternatif eğitim uygulamaları) kapsamında da birleştirilmiş sınıflarla öğretimi birebir uygulamalı öğrendim.” (K12).

“İlkokulda Alternatif Eğitim Uygulamaları dersini düşündüğümde lisans eğitimi çok faydalı oldu. Ama öbür derslerde birleştirilmiş sınıflarla ilgili herhangi bir bilgi almadım. Bu ders olmasaydı çok eksik olacaktı. Bu ders dışında ilkokuma yazma öğretimi dersinde de birleştirilmiş sınıflarla ilgili biraz bilgi edindim. Orada birleştirilmiş sınıflarda okuma yazmanın nasıl olması gerektiği anlatıldı. Ama verilen bilgi teoride kalıyor. Bu konuda lisans eğitiminin çok destek olduğunu sanıyorum.” (K14).

“Birleştirilmiş sınıflarda öğretim açısından lisans eğitimi orta derecede yeterli diyebilirim. Birleştirilmiş sınıflarla ilgili ikinci sınıfta ilkokuma yazma öğretimi dersinde ve bu derste (İlkokulda Alternatif Eğitim Uygulamaları) bilgilendirme yapıldı. Bu dersler dışında bir bilgilendirme yapılmadı.” (K15).

Birleştirilmiş Sınıflarla İlgili Lisans Eğitimine Öneriler

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim açısından öğretmen adaylarının lisans eğitimine ilişkin görüşlerine göre ortaya çıkan son tema birleştirilmiş sınıflarla ilgili lisans eğitimine öneriler olarak belirlenmiştir. Bu tema kapsamında tespit edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim ile İlgili Lisans Eğitimine Öneriler

Tema	Kod (Görüşler)
Lisans Eğitimine Öneriler	Sınıf öğretmenliği programında daha fazla yer verilmeli (15), Bu ders (ilkokulda alternatif uygulamaları) zorunlu olabilir (14), Bu ders yaygınlaştırılabilir (6), Birleştirilmiş sınıflar ile ilgili telefon uygulaması hazırlanabilir (6), Birleştirilmiş sınıflarda uygulama yapmak öğretmenlik uygulamasına dâhil edilebilir (1,9,14), Diğer derslerde birleştirilmiş sınıflara uygun etkinlikler hazırlanabilir (1,4,8,9), Birleştirilmiş sınıflarla ilgili bağımsız bir ders olmalı (1,9,10,11,12), Uygulamalı eğitim olmalı (8,11,12,14,15), Birleştirilmiş sınıflar ziyaret edilebilir (2,5,7,13,16), Birleştirilmiş sınıflarda öğretim ile ilgili videolar izletilebilir (5,6,7,8,14,16), Birleştirilmiş sınıflarla ilgili yeterince bilgi verilmeli (5,8,10,16), Uygulama yapılmalı (1,2,3,4,5,9,10,13,16), Birleştirilmiş sınıflarla çalışan öğretmenlerin deneyimlerini paylaşması sağlanabilir (7,16)

Tablo 5’te görüldüğü gibi, öğretmen adayları, öğretmenliğin tecrübe işi olduğunu, lisans eğitiminde birleştirilmiş sınıflarla ilgili sadece akademik bilgi vermenin yeterli olmayacağını belirtmişlerdir. Lisans eğitiminde teorik bilgiden daha çok uygulamaya ağırlık verilmesi ve birleştirilmiş sınıf deneyiminin öğretmen adaylarına yaşatılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu çerçevede lisans eğitiminde birleştirilmiş sınıflarla ilgili öğretmenlik uygulamasına benzer bir uygulamaya yer verilebileceğini ve üniversiteye yakın birleştirilmiş sınıflı köy okullarının öğretmenlik uygulamasına dâhil edilebileceği belirtmişlerdir. Bu uygulamanın en az bir dönem sürmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Ayrıca lisans eğitiminde öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflı köy okullarına götürülerek deneyimli öğretmenlerle tanışmaları ve birleştirilmiş sınıfların yerinde görülmesinin sağlanabileceğini vurgulamışlardır. Diğer yandan, birleştirilmiş sınıflarda öğretimin, bazı derslerin içindeki bir konu olacağına, sınıf öğretmenliği lisans programında bağımsız, zorunlu bir ders olarak konulabileceğini ve bu dersin, birleştirilmiş sınıflarla ilgili bilgi ve uygulamayı kapsayacak şekilde düzenlenebileceğini belirtmişlerdir. Dersin teorik kısmında başta birleştirilmiş sınıflarda planlama olmak üzere öğretmen adaylarının köyde ve birleştirilmiş sınıflarda karşılaşabilecekleri durumlarla ilgili bilgiler verilebileceğini ifade etmişlerdir. Mevcut eğitim programı ile devam edilmesi durumunda ise birleştirilmiş sınıflarla ilgili hazırlanmış videoların öğretmen adaylarına izletilebileceğini ve derslerde öğretmen adaylarına birleştirilmiş sınıflarla ilgili örnek etkinliklerin hazırlanabileceği belirtilmiştir. Bir başka öneride, birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapan öğretmenlerin deneyimlerini gösteren videoların ve birleştirilmiş sınıflarda yapılabilecek etkinlikleri ve karşılaşabilecek sorunları kapsayan bir telefon uygulamasının hazırlanabileceğini vurgulanmıştır. Son olarak da, deneyimli öğretmenlerin deneyimlerini öğretmen adayları ile paylaşmasının sağlanabileceğini belirtmişlerdir. Örnek öğretmen adayı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Üniversitede öğretmenlik uygulaması gibi bir uygulama olması gerekir. Teorik bilgiden ziyade artık uygulama olmalı. Öğretmenliğin öğrenilebilmesi için eğitim fakültelerinde eğitimin %90’ı uygulama olmalı. Köyde iki haftada öğrendiklerimi bir yıldır teoride öğrenmedim.” (K3).

“Lisans eğitiminin fazla bilgi ağırlıklı olmasına gerek yok. Bilgi, birinci ve ikinci sınıfta veya sadece birinci sınıfta verilebilir. Diğer sınıf düzeylerinde biraz daha uygulama olursa daha iyi olur. Mesela öğrenciler farklı yer ve okullara götürülürse, hocalar izletilirse daha çok faydalı olur. Lisans eğitimi salt bilgi ile olmuyor. Öğretmenlik tecrübe işi olduğu için uygulamalar daha çok önemli.” (K5).

“Bizim köy okuluna atanma durumumuz varsa ve birleştirilmiş sınıf gerçeği de varsa lisans eğitiminde birleştirilmiş sınıflara yönelik bir dersin de olması gerekir. Bu derste olduğu gibi o dersin de ilk kısmı birleştirilmiş sınıf ile ilgili teorik bilgiyi ikinci kısmı da uygulamayı içermelidir.” (K11).

“Lisans eğitiminde köyde ve birleştirilmiş sınıflarda karşılaşabileceğimiz bütün sorunlarla ilgili her şey anlatılmalı. Bunun yanında birleştirilmiş sınıflarla uygulama da olmalı. Öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıfları yerinde görmeleri de çok önemli. Öğretmenlerin deneyimleri de beni etkiledi. Öğretmen deneyimlerinin de çok faydalı olacağını düşünüyorum.” (K16).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, birleştirilmiş sınıflarda öğretim açısından öğretmen adaylarının lisans eğitimine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmada öncelikle, öğretmen adaylarının lisans eğitimini birleştirilmiş sınıflarda öğretim ile ilgili bilgilendirme açısından değerlendirmeleri

istenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, lisans eğitiminde birleştirilmiş sınıflarla ilgili doğrudan bir ders bulunmadığı için birleştirilmiş sınıflarda öğretime çok fazla değinilmediği belirtilmektedir. Birleştirilmiş sınıflarla ilgili verilen bilgilerin genel olarak hayat bilgisi öğretimi, sosyal bilgiler öğretimi ve ilkokuma yazma öğretimi dersleriyle sınırlı kaldığı ve bu derslerin içinde de birleştirilmiş sınıfın sadece bir konu olarak yer aldığı vurgulanmaktadır. Bundan dolayı, lisans eğitiminde birleştirilmiş sınıflarla ilgili verilen bilgilerin eksik ve yeterli olmadığı belirtilmektedir. Bunun yanında, lisans eğitiminde verilen bilgilerin sınırlı ve genelde kuramsal olduğu değerlendirilmektedir. İlkokulda alternatif eğitim uygulamaları dersi kapsamında birleştirilmiş sınıflarla ilgili verilen bilgiler, her ne kadar yeterli olarak belirtilse de lisans eğitiminde verilen bilgilerin genel olarak yetersiz olduğu değerlendirilmektedir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar da birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, hizmet öncesinde aldıkları eğitimi teorik, işlevsiz ve yetersiz bulduklarını belirtmektedir (Aksoy, 2008; Çalışoğlu & Nur Taşınır, 2017; Özdemir, Özdemir & Gül, 2020). Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarla ilgili bilgilerinin yetersiz olmasının, birleştirilmiş sınıf öğretiminde karşılaştıkları sorunları daha da artıracığı vurgulanmaktadır (Dursun, 2006). Diğer yandan çok az da olsa birleştirilmiş sınıflarla ilgili verilen bilgilerin yeterli olduğu sonucu da elde edilmiştir. Birleştirilmiş sınıflı köy okullarının sınıf öğretmeni adaylarının muhtemel çalışma yerleri ve büyük ihtimalle ilk görev yerleri olacağı düşünüldüğünde birleştirilmiş sınıflarda öğretim ile ilgili lisans eğitiminde yeterli eğitim almaları ve lisans eğitimin iyileştirilmesi ihtiyaç olarak görülmektedir. Birleştirilmiş sınıflarda etkili bir eğitimin verilmesinde sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflara bakış açısının yanında birleştirilmiş sınıflarda öğretim ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmaları belirleyici unsurlardır (Eker & Sıcak, 2016). Birleştirilmiş sınıflarda nitelikli öğretimin sağlanması mümkündür. Ancak bunun için öğretmenlerin bu sınıfların temel zorluklarından haberdar olması ve iyi eğitilmiş ve donanımlı olması gerekir (Chouari, 2016). Hizmet öncesi eğitimde bağımsız sınıflarda öğretim için öğretmenlere verilen mesleki bilgi ve becerilerin, birleştirilmiş sınıflarda öğretim için de verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Mulryan-Kyne, 2007; Rego & Nieto, 2000). Bu bağlamda sınıf öğretmenliği lisans programı bu ihtiyacı karşılayacak şekilde güncellenebilir.

Araştırmanın ikinci alt amacında, birleştirilmiş sınıflarda öğretmen olmaya hazırlama açısından sınıf öğretmeni adaylarının lisans eğitimine ilişkin değerlendirmeleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarına göre, lisansta verilen eğitim genel olarak birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmaya hazırlanamamaktadır. İlgili alan yazında da benzer şekilde köyde görev yapan öğretmenlerin lisans düzeyinde aldıkları eğitimin köy şartlarıyla uyumlu olmadığını ve öğretmenleri köy şartlarına uygun hazırlamadığı belirtilmektedir (Palavan & Göçer, 2017; Sidekli, Coşkun & Aydın, 2015; Şahin, 2021). Öğretmen adaylarına göre lisans düzeyinde verilen eğitim, yeterli olmamakla beraber daha çok kuramsal olarak verilmektedir. Öğretmenliğin deneyim ile kazanılan bir meslek olduğuna değinerek verilen eğitimin uygulama açısından yetersiz olduğunu ve birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapma becerisini kazandırmadığını belirtmişlerdir. Araştırmalar da hizmet öncesi öğretmen eğitiminin yetersizliği olduğunu belirtmektedir (Sağ, Savaş & Sezer, 2009; Wenger & Dinsmore, 2005). Hizmet öncesi eğitimde köy ve birleştirilmiş sınıfları öğrenmeden köye giden öğretmen adayları köy hayatına uyum sağlayamamakta ve köyden biran önce gitme yollarını aramaya başlamaktadırlar. Bu da birleştirilmiş sınıflarda öğretimin niteliğinin düşmesine sebep olmaktadır (Öztürk, 2007). Ancak deneyim, birleştirilmiş sınıflarda önemli bir etmendir (Döş & Sağır, 2013; Güneş & Şahin, 2021; Yıldırım & Amaç, 2020; Yıldız & Köksal, 2009). Köy okullarında çalışan öğretmenlerin deneyimsiz olması öğretmenlerin motivasyonlarını da öğrencilerin başarısını da olumsuz etkilemektedir (Akın, Adıgüzel & Aytaş,

2022). Araştırmada, ayrıca öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflarda öğretimi planlamada ve öğrendiklerini uygulamaya geçirmede zorlanacakları belirlenmiştir. Bundan dolayı mevcut bilgi ile birleştirilmiş sınıflarda ders vermeye hazır olmadıkları ve birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmaları durumunda da sorun yaşayacakları görülmektedir. Bir araştırmada, öğretmenlerin eğitim-öğretim süresince zamanı planlamada sorun yaşadıkları belirtilmektedir (Özdemir, Özdemir & Gül, 2020). Karakuş (2016), öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflarda öğretmen olmaya yönelik algılarının orta düzeyde olduğunu, Taşdemir (2014) de öğretmen adaylarının yarısından fazlasının kendini birleştirilmiş sınıflarda öğretmen olmaya hazır görmediğini belirlemiştir. Ancak birleştirilmiş sınıflarda, öğretim programındaki kazanımların önerilen sürede verilebilmesi için öğrenme-öğretme sürecinin iyi bir şekilde planlanması gerekmektedir (Ocakcı & Samancı, 2019). Birleştirilmiş sınıflarda öğretmen olmaya hazırlama açısından lisans eğitimi ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının gerek birleştirilmiş sınıflarda öğretimi planlama gerekse birleştirilmiş sınıflarda ders işlemeye hazır olmadıkları söylenebilir. Bu doğrultuda lisans eğitiminde birleştirilmiş sınıflara yönelik yapılacak güncellemelerde planlama ve uygulamaya ağırlık verilmesinin çözüm olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt amacında da birleştirilmiş sınıflar açısından öğretmen adaylarının lisans eğitimine yönelik önerileri incelenmiştir. Öğretmen adayları, birleştirilmiş sınıf deneyiminin kazandırılması için lisans eğitiminde teorik bilgidan daha çok uygulamaya ağırlık verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Muhtemel ilk görev yerlerinden birisi birleştirilmiş sınıflı okullar olmasından dolayı bu sınıflarla uygulama deneyimlerinin olması önemlidir (Karakuş, 2016; Seban, 2015). Bu doğrultuda eğitim fakültelerinde uygulamaya dönük adımların atılması gerekmektedir (Çalışoğlu & Nur Taşınır, 2017; Güneş ve Şahin, 2021). Bir diğer öneride, lisans eğitiminde birleştirilmiş sınıflarla ilgili öğretmenlik uygulamasına benzer bir uygulamaya yer verilebileceğini ve uygulamaya üniversiteye yakın birleştirilmiş sınıflı köy okullarının dâhil edilebileceği belirtilmektedir. Topal ve Efendioğlu'nun (2021) yaptıkları araştırmada öğretmen adayları, hizmet öncesi eğitimin doğrudan köy okullarında ve uygulamalarla desteklenmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bunun yanında, öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflı köy okullarını ziyaret etmeleri ve deneyimli öğretmenlerle görüşmelerinin sağlanabileceği da belirtilmiştir. Demir (2021) de öğretmen adaylarının, hizmet öncesi eğitimde, en az bir derste, köyde çalışma deneyimi olan öğretmenlerle etkileşime geçmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Bir araştırmada da öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıf ortamında az bir süre de olsa uygulama yapmalarının sağlanması üzerinde durulmaktadır (Çalışoğlu & Nur Taşınır, 2017).

Bir başka öneride ise öğretmen adayları, birleştirilmiş sınıf konusunun bazı dersler içinde bir konu olarak verilmesi yerine, bilgi ve uygulamayı kapsayacak şekilde sınıf öğretmenliği lisans programında bağımsız ve zorunlu bir ders olarak konulabileceğini vurgulamışlardır. Bu derste, birleştirilmiş sınıflarda planlama da dâhil olmak üzere köyde ve birleştirilmiş sınıflarda karşılaşılabilecek her türlü durum üzerinde durulması gerektiği önerilmektedir. Kozikoğlu ve Senemolu (2018), öğretmenlerin mesleğin ilk yılında öğretimi planlama ve uygulamada; Korkmaz, Saban ve Akbaşı (2004) da öğretmenlerin yarıdan fazlasının öğretim sürecini planlamada zorlandıklarını belirlemiştir. Dolayısıyla öğretmenleri bağımsız sınıflarda öğretim için hazırlamak yetmemektedir. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim, öğretmenlerin de hizmet içi eğitim almasına ihtiyaç bulunmaktadır (Rego & Nieto, 2000). Buna paralel olarak programların da geliştirilmesi gerekmektedir (Schmeichel, 2012). Bu anlamda uygulama temelli

alan yaklaşımının veya bu alanlara yapılan ziyaretlerin öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflara daha olumlu yaklaşımlarını sağlayabileceği düşünülmektedir (Hacıfazlıoğlu, Türktan & Özışık 2017). Sınıf öğretmenliği lisans müfredatına bağımsız bir ders konulmaması durumunda da birleştirilmiş sınıflarla ilgili hazırlanmış videoların öğretmen adaylarına izletilebileceği ve derslerde birleştirilmiş sınıflarla ilgili örnek etkinliklerin hazırlanabileceği vurgulanmıştır. Ek olarak, birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapan öğretmenlerin deneyimlerini, etkinlik örnekleri ve oyunları kapsayan bir mobil uygulamanın hazırlanabileceği belirtilmiştir. Bunun yanında, deneyimli öğretmenlerin deneyimlerini öğretmen adaylarıyla paylaşmasının sağlanabileceği vurgulanmıştır. Her ne kadar 2018 sınıf öğretmenliği lisans programında sınıf öğretmeni adaylarına teorik olarak verilen iki saatlik seçmeli “İlkokulda Alternatif Eğitim Uygulamaları” dersi ile birleştirilmiş sınıfların gerektirdiği bilgi ve beceriye sahip olmaları beklense de (Aslan, 2021) öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirildiğinde lisans eğitiminin bu konuda yeterli bulunmadığı ve lisans eğitiminin geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin tecrübe işi olduğunu değerlendiren öğretmen adayları, hizmet öncesi eğitimde, birleştirilmiş sınıflarda öğretim ile ilgili sadece akademik bilgi almayı yeterli bulmamaktadırlar. Lisans eğitiminin hem bilgilendirme hem de uygulamayı kapsayacak şekilde iyileştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu çerçevede, öğretmen adaylarının lisans eğitiminde birleştirilmiş sınıflarda öğretim ile ilgili bilgi ve deneyim kazanacakları ders veya etkinlikler planlanabilir, birleştirilmiş sınıflı köy okullarını ziyaret etmeleri ve birleştirilmiş sınıflarda uygulama yapmaları sağlanabilir. Bununla birlikte gelecekteki araştırmalarda farklı veri toplama araçlarıyla, veri toplama araçları çeşitlendirilerek ve farklı üniversitelerdeki öğretmen adaylarından oluşan daha geniş örneklem gruplarıyla araştırmalar yapılabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Diğer araştırmalarda olduğu gibi bu araştırmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Öncelikle bu araştırma, görüşme verileri ile sınırlı olup nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bulgular, görüşülen öğretmen adaylarının görüş, gözlem ve deneyimleriyle sınırlıdır. İkincisi, araştırma sonuçları bir üniversitedeki 12 öğretmen adayının görüşüyle sınırlıdır. Üçüncüsü, bu çalışmada sadece öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde hizmet öncesi eğitim uygulamaları değerlendirilmiştir. Ancak birleştirilmiş sınıflarda öğretimde öğretmenin hizmet öncesi eğitimi kadar kişisel çabası ve hizmet içi eğitim de etkili olmaktadır.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Siirt Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulundan (02.06.2022-402) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Akın, U., Adıgüzel, Ö., & Aytaş, E. (2022). Köy okulunda müdür olmak: Sorunlar, uygulamalar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(18), 168-207. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1069878>
- Aksoy, N. (2008). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim: Genç ve deneyimsiz öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma. *Eğitim Bilim Toplum*, 6(21), 82-108.
- Albayrak, O., Duysak, A., & Türkmen, A. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıflı okul ziyareti yapmalarının onların bu okullara yönelik algıları üzerindeki etkileri (Rize örnekleme). *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 187-205.
- Aslan, C. (2021). Mehmet Bilir'e armağan. Hazırlayanlar (M. Uysal, A. Yıldız, Ş. E. Bağcı ve N. Korkmaz). *Türkiye'de birleştirilmiş sınıflı okullar (173-206)* içinde, Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Chouari, A. (2016). Cultural diversity and the challenges of teaching multicultural classes in the twenty-first century. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 7(3), 3-17. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2859237>
- Creswell, J. W. (2010). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd Ed). London: Sage Publishers.
- Çalışoğlu, M., & Tanışır, S. N. (2017). Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin "birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi"ne yönelik görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 71, 215 - 228.
- Demir, F. (2021). Hizmet öncesi eğitimde kıdemli öğretmen deneyimlerinden yararlanmanın öğretmen adayları görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 122-150. [10.21764/maeuefd.892766](https://doi.org/10.21764/maeuefd.892766)
- Döş, İ., & Sağır, M. (2013). Birleştirilmiş sınıflı ilkokulların yönetim sorunları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 237-250.
- Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 33-57.
- Eker, C., & Sıcak, A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıflı öğretime ilişkin zihin imgeleri (metaforları). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(37), 133-153.
- Engin, G. (2018). The opinions of the multigrade classroom teachers on multigrade class teaching practices (Multiple case analysis: Netherlands-Turkey example). *International Journal of Progressive Education*, 14(1), 177-200. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.129.13>
- Erbaş, Y. H., & Karakaş, H. (2021). Birleştirilmiş sınıflarda öğretmen olmak: Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşme etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik algılarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 481-496. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.62826-913625>
- Erdem, A., Kamacı, S., & Aydemir, T. (2005). Birleştirilmiş sınıfları okutan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar: Denizli örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 1(1-2), 3-13.
- Gelebek, M. S. (2011). *Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılık temelli yeni ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Kilis örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep, Türkiye.

- Güneş, A. M., & Şahin, G. (2021). Öğretmen adaylarının gözüyle birleştirilmiş sınıflara ilişkin bir değerlendirme: Sorun mu, çözüm mü? *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(3), 1539-1551. <https://doi.org/10.33206/mjss.886302>
- Hacifazlıoğlu, Ö., Türktan Ş., & Özışık, C. (2017). Student teachers' perspectives on teaching profession out of a multigrade classroom site visitation. *Education for Life*, 31(1), 125-143.
- İlter, İ. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıf kavramına ilişkin metaforik algıları. *İlköğretim Online*, 14(4), 1450-1468. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2015.53507>
- İnce, N. B., & Şahin, A. (2016). Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 391-409. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016015702>
- İzci, E., Duran, H., & Taşar, H. (2010). Birleştirilmiş sınıflarda öğretimin sınıf öğretmeni adaylarının algılarına göre ve birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri açısından incelenmesi. *Ahi Evren Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 11(1), 19-35.
- Joyce, T. M. (2014). Quality basic education for all: Challenges in multi-grade teaching in rural schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(1), 531. <http://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n1p531>
- Karakuş, F. (2016). Öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmaya yönelik yeterlik algıları. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(19), 491-510. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.10056>
- Karayel, E. (2017). Birleştirilmiş sınıf uygulaması olan ilkokullarda görevli öğretmenlerin yaşadığı sorunlar. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 26-39.
- Kazu, H., & Aslan, S. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 23-32.
- Koçyiğit, M., & Eğmir, E. (2019). Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim deneyimleri: Öğretmen yetiştirme üzerine bir analiz. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 320-346. <https://doi.org/10.29329/mjer.2019.218.19>
- Korkmaz, İ., Saban, A., & Akbaşlı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(2), 266-277.
- Kozikoğlu, İ., & Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 341-371. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s16m>
- Köksal, K. (2019). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Little, A. W. (2004). Learning and Teaching in Multigrade Settings. *Paper prepared for the UNESCO 2005 EFA Monitoring Report*. discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1480611/1/Pridmore2007Adapting559.pdf
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994) *Qualitative data analysis* (Second Edition). London: Sage Publications
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2020). *Köy Okullarımızda yeni bir sayfa açıyoruz*. <https://www.meb.gov.tr/koy-okullarimizda-yeni-bir-sayfa-aciyoruz/haber/21849/tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2022a). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2021/2022*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

- Millî Eğitim Bakanlığı, (2022b). *Millî Eğitim Bakanlığı kurum açma, kapatma ve ad verme yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik*. Resmi Gazete, Sayı: 31835 Tarih: 14 Mayıs 2022
- Moustakas, C. (2010). *Phenomenological research methods*. London: Sage Publishers.
- Msimanga, M. R. (2019). Managing the use of resources in multi-grade classrooms. *South African Journal of Education*, 39(3). <https://doi.org/10.15700/saje.v39n3a1599>
- Msimanga, M. R. (2020). Teaching and learning in multi-grade classrooms: The LEPO framework. *Africa Education Review*, 17(3), 123-141. <https://doi.org/10.1080/18146627.2019.1671877>
- Mulkeen, A. G., & Higgins, C. (2009). *Multigrade teaching in sub-saharan Africa: Lessons from Uganda, Senegal and the Gambia*. World Bank Working Paper
- Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and teacher education*, 23(4), 501-514. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.003>
- Naparan, G. B., & Alinsug, V. G. (2021). Classroom strategies of multigrade teachers. *Social Sciences & Humanities Open*, 3(1), 100109. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100109>
- Ocakçı, E., & Samancı, O. (2019). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri ve sınıf yönetimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 604-620. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.20xx.xx.xxxxx-xxxxxx>
- Özdemir, M., Özdemir, O., & Gül, M. (2020). Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıf uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 87-101.
- Öztürk, N. (2007). Cumhuriyetin başlangıcından günümüze birleştirilmiş sınıflar uygulaması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 28-35.
- Palavan, Ö., & Göçer, V. (2017). Sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflarda karşılaştıkları problemler (Malatya il örneği). *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 69-96.
- Rego, M. A., & Nieto, S. (2000). Multicultural/intercultural teacher education in two contexts: Lessons from the United States and Spain. *Teaching and Teacher Education*, 16, 413-427. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00003-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00003-2)
- Sağ, R., & Sezer, R. (2012). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki eğitim ihtiyaçları. *İlköğretim Online*, 11(2), 491-503.
- Sağ, R., Savaş, B., & Sezer, R. (2009). Burdur'daki birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin özellikleri sorunları ve ihtiyaçları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 37-56.
- Samancı, O. (2019). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Schmeichel, M. (2012): Good teaching? An examination of culturally relevant pedagogy as an equity practice. *Journal of Curriculum Studies*, 44(2), 211-231. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2011.591434>
- Seban, D. (2015) Development of preservice identities: Learning from a multigrade classroom practicum context, *Journal of Education for Teaching*, 41(1), 19-36. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.992632>
- Sidekli, S., Coşkun, İ., & Aydın, Y. (2015). Köyde öğretmen olmak: Birleştirilmiş sınıf. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 311-331.

- Şahin, M. (2021). *Professional identity development of EFL teachers working at rural schools in Turkey* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Taşdemir, M. (2012). *Birleştirilmiş sınıflarla öğretim, öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taşdemir, M. (2014). Birleştirilmiş sınıflar hakkında sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri: Beklenti ve metaforlar. *Turkish Studies, 9*(2), 1459-1475.
- Topal, Ö., & Efendioğlu, A. (2021). Türkiye’de birleştirilmiş sınıf konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 11*(4), 1732-1753. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.929832>
- Wenger, K. J., & Dinsmore, J. (2005). Preparing rural preservice teachers for diversity. *Journal of Research in Rural Education, 20*(10), 1-15.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin
- Yıldırım, F., & Amaç, Z. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıf uygulamaları: Görüş ve öneriler. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 30*(2), 203-220. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.752224>
- Yıldız, M., & Köksal, K. (2009). Birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 17*(1), 1-14.
- Yin, R. (2011). *Qualitative research from start to finish*. London: The Guilford Press
- Yükseköğretim Kurumu (2018). *Sınıf öğretmenliği lisans programı*, https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf

İletişim/Correspondence
 Dr. Öğr. Üyesi. Fehmi DEMİR
 demirfehmi72@gmail.com

The Career Barriers Faced by Female Administrators and Teachers

Akif KÖSE, Kahramanmaraş Sütçü İmam University, ORCID ID: 0000-0002-4813-6375
Sultan İNCE, Ministry of Education, ORCID ID: 0000-0003-4142-4590

Abstract

This study is an attempt to examine the career barriers faced by female administrators and teachers. Having a qualitative research method, this study employed the phenomenological design. The working group consisted of eight female administrators and eight female teachers who worked in public kindergartens, primary schools, secondary schools and high schools in the central districts of Kahramanmaraş and who were chosen by the snowball sampling method. Semi-structured interviews were conducted to collect the data, audio recordings of the interviews were taken, and all of these recordings were deciphered and transferred to the electronic environment. Content analysis was used during data analysis. The researchers coded the data separately and thus, the consistency between intercoders was identified to be 94%. The results suggested that all of the female administrators and the majority of the teachers had the passion to make a career by emphasizing its necessity. While the majority of female administrators believed that they did not have the opportunity to make a career, female teachers thought vice versa. All of the female administrators mostly regarded the education administration of the Ministry of Education as the career field, and the female teachers considered the school administration as the field having a career opportunity. The most common barriers hindering career patterns were noted as having children, partners' lack of support, role redundancy, transportation problems, financial problems, insufficient time for a career, society's negative views towards women, male-dominated social structure and long working hours. The participants offered some suggestions to increase their career opportunities as the regulation of working hours and the change in the patriarchal understanding of the society. Based on the results, this study provided various recommendations such as keeping the teachers' professional excitement alive, improving the working conditions, making positive discrimination to facilitate the career-making processes of women, attaching importance to family education, making legal arrangements to solve the leave problem in career processes, increasing the opportunities for day care centres and extending the maternity leave periods.

Keywords: Female Administrator, Female Teacher, Career, Career Barriers

Suggested Citation

Köse, A. & İnce, S. (2022). The career barriers faced by female administrators and teachers , Inonu University Journal of the Faculty of Education, 23(3), 1717-1755. DOI: 10.17679/inuefd.1141438

This article is an expanded version of the oral presentation presented at the 13th International Congress of New Trends in Education.



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 3, 2022
pp. 1717-1755
DOI
10.17679/inuefd.1141438

Article Type
Research Article

Received
06.07.2022

Accepted
25.12.2022

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Although the first meaning that the concept of woman evokes in the mind is "one of the two components of the human race", the concept may also refer to different meanings depending on the various roles of women in life. Despite having social, familial, organizational and individual roles that are spread over a wide area, the limited role assigned to women in many societies and the belief that women should not go beyond these roles is still prevailing. One of these beliefs, which was more dominant in the past compared to today, is that women should not work and their home should be their whole life. However, it is widely known that women are more involved in working life today in comparison to the past, which is reflected in statistics in Türkiye just as throughout the world.

The Turkish Statistical Institute [TUIK] 2021 data depicted that 49.9% of Türkiye's population is women and 50.1% is men. As of 2020, the rate of employed people aged 15 and over in Türkiye is 42.8%, which is 26.3% for women and 59.8% for men (TUIK, Women with Statistics, 2021). Despite the increase in the rate of women's labour force participation and educational level in Türkiye over time, this rise in career patterns is lower than that of men (General Directorate of Women's Status, Gender Equality National Action Plan, 2008-2013). To exemplify, the rate of female deputies is 17.4%, the rate is 26.5% for female ambassadors, that of female professors in higher education is 32.4%, and 19.3% in managerial positions at the general level (TÜİK, 2021). According to 2018 TALIS data, the average rate of female teachers in OECD countries is 68.3%, and the rate of female school principals is 47.0%. With regard to Türkiye, 55.8% of teachers are women, yet this rate is only 7.2% for school principals. Upon comparing the 2008-2018 TALIS data, the rate of female teachers in Türkiye increased from 52% to 55.8%, while that of female school principals decreased from 8.8% to 7.2%. (TEDMEM, 2019).

The above statistical information makes it clear that the number of women in managerial positions is lower compared to the number of those in the positions of employees and teachers. This may be due to the personal, professional and social obstacles that women face in their career patterns. Thus, this study is of great importance in terms of determining the opportunities, limitations and barriers of female administrators and teachers working in a large system such as the Ministry of National Education; moreover, the study is expected to contribute to female employees, school/educational administrators and those who are in the position of decision-makers during the implementation and decision processes.

Purpose

This study aims to examine the career barriers faced by female administrators and teachers in their career patterns.

Method

Having a qualitative research method, this study employed the phenomenological design. The working group consisted of eight female administrators and eight female teachers working in public kindergartens, primary schools, secondary schools and high schools in the central districts of Kahramanmaraş. The data were gathered through the semi-structured interview technique, and content analysis was used during data analysis.

Findings

All of the female administrators and the majority of female teachers implicated that they had a desire to pursue a career, which mostly results from the monotony of teaching and the desire for self-development. However, the majority of female administrators emphasized that they did not have the opportunity to pursue a career due to various reasons such as negative attitudes towards women and keeping women behind, while the majority of female teachers considered this opportunity as positive in terms of increased opportunities and support for women. As regards the fields with career opportunities, female administrators and teachers indicated that they regarded education administration, school administration, graduate education, academician, inspectorship as career fields. All of the female administrators and the majority of female teachers perceived career development as a necessity for reasons such as standing on their own feet and self-development. Nevertheless, they announced that having children, lack of support from partners, financial problems, patriarchal social characteristics and excessive workload are barriers hindering their careers under the themes of family, individual, community and organizational origin in their career patterns. Female administrators and teachers suggested some solutions regarding these obstacles such as raising awareness of families, arranging working hours, educating the society and changing the patriarchal understanding in society under the themes such as the family, organization and educational dimension.

Discussion, Conclusion & Recommendations

The results suggested that all of the female administrators and the majority of the teachers had the passion to make a career by emphasizing its necessity.

While the majority of female administrators believed that they did not have the opportunity to make a career, female teachers thought vice versa. As regards the fields with career opportunities, female administrators and teachers both indicated that they regarded MoNE educational administration, school administration, graduate education, academician, inspectorship as career fields. The results of the studies conducted by Türkahraman and Şahin (2010) and Öğüt (2006) also revealed that women have the opportunity to work in various sectors, and the number of women in managerial positions has increased in this sense.

The results also displayed that female administrators and teachers mostly experienced family, individual, social and organizational barriers. Some family-related barriers faced by female administrators and teachers in their career patterns were identified as "having children and the lack of support from partners"; individual-related barriers as "transportation problem and financial problems"; society-related barriers as "gender inequality, social oppression and patriarchal understanding of society" and organizational barriers as "inappropriate working hours and excessive workload". Akın Acuner (2019) confirmed that stress and fatigue may be experienced due to the responsibilities at home and work life, situations such as not being able to allocate sufficient time to children and workplaces may be encountered, and that women are underestimated by male employees. Likewise, Bural (2021) concluded that women are exposed to sexist behaviours by their male colleagues.

The results of the study revealed various suggestions for increasing the career opportunities of female administrators and teachers with regard to the "family, organization and education". In this regard, some suggestions were determined as "educating the family and

society, providing day care service for the female employees' children and arranging the leave regulation". The results demonstrated some suggestions regarding the title of "educating the family and society". Several studies recommended to raise awareness especially for children and young people (Akin Acuner, 2019), develop society's awareness towards gender (Aksöz and Eroğlu Durkal, 2021), organize family education programs (Aksu et al., 2013), eliminate prejudices about women's work through education (Çakır, 2019), offer career education to women (Yılmaz et al., 2021). The recommendations presented in different studies are congruent with those made by the participants within the scope of this study.

Based upon the results, various recommendations were provided. The number of non-working social activities and professional development opportunities may be increased to prevent teachers from becoming monotonous and bored with their profession; more professional development opportunities may be ensured in order to maintain professional competence; opportunities may be offered to women in their career patterns by arranging the working hours; family trainings may be organized to eliminate the negative views towards women's career processes; the possibility of day-care in institutions may be increased; legal arrangements may be made to provide the opportunity to work at home by increasing the duration of leave before and after giving birth and legal arrangements may be put into practice to solve the leave problems.

Kadın Yönetici ve Öğretmenlerin Kariyer Engelleri

Akif KÖSE, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-4813-6375
Sultan İNCE, Millî Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0003-4142-4590

Öz

Bu araştırmanın amacı kadın yönetici ve öğretmenlerin kariyer engellerini incelemektir. Araştırma nitel bir çalışma olup olgubilim deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu kartopu örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olan ve Kahramanmaraş ili merkez ilçelerinde kamuya ait anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli 8 kadın yönetici ile 8 kadın öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, yapılan görüşmelerin ses kayıtları alınmış, bu kayıtların tamamı deşifre edilerek elektronik ortama yazılı olarak aktarılmıştır. Araştırma verileri içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmacılar tarafından verilerin tamamı üzerinde iki ayrı kodlama yapılmış, yapılan karşılaştırma sonucunda kodlamalar arası tutarlılığın %94 olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda yöneticilerin tamamının ve öğretmenlerin çoğunluğunun kariyer yapma isteğine sahip oldukları ve kariyer yapmanın bir gereklilik olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Kadın yöneticilerin çoğunluğu kariyer yapma imkânlarına sahip olmadıklarını düşünürken, kadın öğretmenler ise bu imkâna sahip olduklarını düşünmektedirler. Kariyer yapma imkânı bulunan alanlara bakıldığında kadın yöneticilerin tamamı en fazla MEB eğitim yöneticiliğini, kadın öğretmenler ise en fazla okul yöneticiliğini kariyer yapma imkânı bulunan alanlar olarak görmektedirler. Kariyer süreçlerinde en sık karşılaşılan engeller; çocuk sahibi olmak, eşlerin destek vermemesi, rol fazlalığı, ulaşım sorunu, maddi imkânsızlıklar, kariyer için yeterli zamanın olmaması, toplumun kadına olumsuz bakışı, erkek egemen toplum yapısı ve çalışma saatlerinin uzunluğu gibi engellerdir. Katılımcıların kariyer yapma imkânlarının artmasına yönelik en çok ifade ettikleri öneriler ise çalışma saatlerinin düzenlenmesi ve toplumdaki ataerkil anlayışın değişmesi olmuştur. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak öğretmenlerin mesleki heyecanlarının zinde tutulması, çalışma koşullarının iyileştirilmesi, kadınlara kariyer yapma süreçlerini kolaylaştırıcı pozitif ayrımcılık yapılması, aile eğitimlerine önem verilmesi, kariyer süreçlerinde yaşanan izin probleminin çözümüne yönelik yasal düzenlemelerin yapılması, çocuk bakımına ilişkin kreş imkânlarının artırılması ve doğum izin sürelerinin uzatılması önerileri getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kadın yönetici, kadın öğretmen, kariyer, kariyer engelleri

Önerilen Atıf

Köse, A. & İnce, S. (2022). Kadın yönetici ve öğretmenlerin kariyer engelleri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1717-1755. DOI: 10.17679/inuefd.1141438

Bu araştırma 13. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 3, 2022
ss. 1717-1755

[DOI](#)
0.17679/inuefd.1141438

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
06.07.2022

Kabul Tarihi
25.12.2022

Kadın Yönetici ve Öğretmenlerin Kariyer Engelleri

Giriş

Kadın kavramının zihinde çağrıştırdığı ilk anlam genelde “*insan ırkının iki bileşeninden biri*” olsa da kavram, kadının yaşam içerisinde üstlendiği çeşitli rollere göre birbirinden farklı anlamlar içerebilmektedir. Kadın, tarih boyunca birçok uygarlığın ortaya çıkmasında, devletlerin kurulmasında ve yıkılmasında, birçok bilimsel çalışmanın doğuşu olan icatların gerçekleşmesinde, özetle toplumların şekillendirilmesinde dünden bugüne söz sahibi olagelmıştır. Bu bakımdan hayatın her alanında görülen kadın; doğası olarak *bedendeki kadın*, toplumsal düzenin koruyucusu olarak *toplumsal kadın*, toplumsal vizyon ve değişim ajanı olarak da *gelecekteki kadın* bağlamında değerlendirilmektedir (Elçi, 2011).

Kadının, toplum hayatında önemli bir yeri olmasına karşın kendisine biçilen rollerin sınırlılığı ve kadının bu rollerin dışına çıkmaması gerektiği inancı birçok toplumda halen egemen olan görüştür. Günümüze kıyasla geçmişte daha baskın olan bu inançlardan biri de kadının, çalışma hayatına girmemesi ve evinin, kadının tüm hayatı olması gerektiğine olan inançtır. Yaygın olan bu inanca karşın, kadınların geçmişe kıyasla günümüzde çalışma hayatında daha aktif rol almaya başladıkları da bilinen bir gerçektir. Bu gerçeklik toplum tarafından kadına biçilen geleneksel rollerde birtakım değişimleri de beraberinde getirmektedir. Bahse konu değişim kimi toplumlarda çalışma hayatına dâhil olmasıyla birlikte kadının artan sorumluluklarının paylaşılması ve azaltılması şeklinde olumlu karşılık bulurken; kimi toplumlarda ise kadının mevcut sorumluluklarına bir yenisinin eklenmesi şeklinde sonuçlanmaktadır. Bu olumsuz sonuca ek olarak toplumdaki ezilmişliği ve dışlanmışlığı, cinsiyet ayrımcılığı, ataerkil toplum yapısı, erkek egemen iktidar yaklaşımları ve baskıları, kadının kendi yaşamında ve çalışma hayatında birçok engelle karşılaşmasına neden olmaktadır (Taş, 2016.)

Yapılan farklı araştırmalar kadınların çalışma hayatı içerisinde birçok engelle karşılaştığını ortaya koymaktadır. Cinsiyet eşitsizliği, toplumsal cinsiyet rollerinin getirdiği yük, rol çatışması, çoklu rol üstlenme, örgütteki ilişki ağlarından dışlanma, çalışma saatlerinin uygun olmaması ve fazlalığı, ücret eşitsizliği, iş ve aile ortamında destek görememe ve yıldırma (mobbing) gibi faktörler kadınların çalışma hayatlarında karşılaştıkları bazı engeller olarak ifade edilebilir. Bunların yanı sıra alanyazında cam asansör, cam tavan, cam uçurum, pembe taciz, kraliçe arı sendromu gibi farklı şekillerde kavramsallaştırılan problemlerden de bahsedilmekte (İmamoğlu Akman ve Akman, 2016; Akbaş ve Korkmaz, 2017; Aksöz ve Eroğlu Durkal, 2021; Baz ve Aslan, 2021; Çavuşoğlu, 2021; Ocak, 2021; Özertürk ve Gül, 2021; Toker Gökçe ve Balcı, 2021) kadınların çalışma hayatlarında karşılaştıkları engel ve olumsuzluklar bilimsel açıdan da kayda değer görülerek kuramsal bir temele oturtulmaya çalışılmaktadır.

Kadınların toplum ve çalışma hayatlarındaki yeri üzerine eğilen önemli bir kuramsal alan da feminizmdir. Yaşamda ve çalışma hayatında kadınların var olmalarını, toplum içinde birey olarak kabul görmelerini, haklarını savunma mücadelelerini ve yaşadıkları problemleri kuramsal bir zemine taşıyan *feminizm*, cinsiyet ayrımcılığı sonucunda oluşan eşitsizliklerin ortadan kaldırılması için verilen çaba, hareket veya düşünce bütünü olarak tanımlanmakta (Çetinsığ ve Aksoy, 2020; Kanadoğlu, 2020; Erdinç, 2021) ve süreçleri açısından birinci, ikinci ve üçüncü dalga feminizm olarak incelenmektedir (Keser, 2020). *Birinci dalga feminizm*, liberal feminizm olarak da adlandırılmakta ve esas amacı kadınların, erkeklerle aynı haklara sahip olması ve her alanda insanlık tarihinin bir parçası olabilmesini sağlamaktır (Kanadoğlu, 2020). *İkinci dalga feminizm*,

kadının kültürel ve politik konumunu açıklamak üzerine yoğunlaşmaktayken, *üçüncü dalga feminizm* ise beyaz siyah ayrımını kaldırarak ırkçılığı reddetmektedir (Çetinsavaş ve Aksoy, 2020). Feminizm birçok farklı alt başlıkta ele alınsa da temelinde kadının toplumda var olma ve varlığını kabul ettirme çabasına dayanmaktadır.

Dünya’da olduğu gibi Türkiye’de de kadının var olma mücadelesindeki çabalarını destekler nitelikte geçmişten bugüne birçok çalışma yapılmış ve yapılmaktadır. Bu çalışmalara bakıldığında 12 Eylül 1914’te açılan ve ilk kadın üniversitesi olan İnas Darülfünun kadınların meslek edinmesi ve çalışma hayatına girebilmesi açısından önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir (Uluslararası Yatırımcılar Derneği [YASED], Kadınların Üst Yönetimde Temsilinin Arttırılmasına Yönelik Uygulamalar ve Öneriler Raporu, 2016). Diğer yandan 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat (Eğitimin Birleştirilmesi) Kanun’ u ile kadınların eğitime katılmasına önemli bir katkı sunulmuş, bu yolla çalışma hayatında kadının daha fazla yer almasının önü açılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı ile Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu’nun (UNICEF) 2003’ten itibaren birlikte yürüttüğü Haydi Kızlar Okula (Yaşama Dair Vakıf [YADA], Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği için 10 Yıl, Haydi Kızlar Okula Kampanyasının Serüveni ve Öğrettikleri Raporu, 2021); Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği’nin (ÇYDD) Baba Beni Okula Gönder ve Kardelenler; Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), Eğitim Reformu Girişimi (ERG) ve Kadın Adayları Destekleme Derneği (KA-DER) tarafından birlikte yürütülen Eğitime ve Toplumsal Hayata Katılımda Toplumsal Cinsiyet Eşitliği (ERG, Eğitimde ve Eğitimle Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Politika Notu, 2017); Geleceği Şekillendiren Kadınlar Projesi (YASED, 2016); AÇEV (2016) tarafından yürütülen Sözün Özü: Toplum Temelli Kadın Mekanları Projesi (Kuzutürk ve Yılmaz, 2016); Türkiye Cumhuriyeti ve Avrupa Birliği’nin 2022 yılı itibarıyla birlikte yürüttüğü Women-Up: Kayıtlı Kadın İstihdamının Desteklenmesi Projesi gibi proje ve kampanyalarla kadınların eğitime ve çalışma hayatına katılımları desteklenmeye devam edilmiş ve edilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının 2016-2019 yılları arasında “Girişimcilikte Önce Kadın” adlı projeyi gerçekleştirmesi yoluyla yaklaşık 27 bin kadına eğitim verilmiştir (MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2022). Ayrıca On Birinci Kalkınma Planı’nda kadın üniversitesinin kurulacağı, kadının işgücü piyasasına katılımlarının ve istihdamlarının artırılacağı ifade edilerek kadınların toplumda aktif rol alabilmeleri amaçlanmıştır (On Birinci Kalkınma Planı, 2019).

Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] 2021 verilerine göre Türkiye nüfusunun %49,9’unu kadınlar, %50,1’ini erkekler oluşturmaktadır. 2020 yılında Türkiye’de 15 ve daha yukarı yaştaki istihdam edilenlerin oranı %42,8 olup bu oran kadınlarda %26,3 erkeklerde ise %59,8 olarak açıklanmıştır (TÜİK, İstatistiklerle Kadın, 2021). Türkiye’de kadınların işgücüne katılım oranına bakıldığında, işçilerin %71’i erkeklerden, %29’u ise kadınlardan oluşmaktadır (Türkiye Devrimci İşçi Sendikaları Konfederasyonu Araştırma Dairesi [DİSK-AR], Kadın İşçi Gerçeği: Daha Fazla Ayrımcılık, Düşük Ücret, Güvencesiz İstihdam Raporu, 2018). The Economist dergisinin oluşturduğu Cam Tavan Endeksi 2019 verilerine göre 29 ülke arasında 27. sırada yer alan Türkiye’de kadınların iş gücüne katılım oranı erkeklere göre %40,6 daha azdır (Türk Girişim ve İş Dünyası Konfederasyonu [TÜRKONFED], Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Gündem Raporu-1, 2020). Bu sayısal veriler çalışma hayatında kadına yönelik ayrımcılığın bir göstergesi olarak yorumlanabilir. DİSK-AR (2018) raporuna göre ayrımcılığın %23,2’sinin işe alım aşamasında gerçekleştiği, terfi ve atamalarda ayrımcılık yaşadığını düşünen kadınların oranının %11,4 olduğu, işyeri yöneticilerinin kadının görüşünü alma konusunda ayrımcı olduğunu düşünenlerin oranının %11, şirket içi

eğitimlerde kadınlara yönelik ayrımcılığın olduğunu düşünen işçilerin ise %9 oranında olduğu belirtilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı özelinde değerlendirildiğinde ise en az bir eğitim düzeyini tamamlayan kadınların oranının %87,7'ye ulaştığı görülmektedir (TÜİK, İstatistiklerle Kadın, 2021). Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planlama Raporuna göre Millî Eğitim Bakanlığı çalışanlarının %52'si kadındır. 2018 Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi [TALIS] verilerine göre kadın öğretmenlerin toplam öğretmenler içerisindeki oranı bir diğer ifade ile bu niteliğe ilişkin OECD ortalaması %68,3 ve araştırmaya katılan tüm ülkelerde öğretmenlerin %50'sinden fazlası kadındır. Yine 2018 TALIS verilerine göre Türkiye'de öğretmenlerin %55,8'i kadın olup (Türk Eğitim Derneği [TEDMEM], TALIS 2018 Sonuçları ve Türkiye Üzerine Değerlendirmeler Raporu, 2019), yükseköğretim mezunu kadınların işgücüne katılım oranı ise %65,6'dır (TÜİK, 2021).

Türkiye nüfusunun yaklaşık yarısını oluşturan kadınların desteklenmelerine rağmen kariyer süreçlerinde bazı engellerle karşılaştıkları bilinmektedir. Türkiye'de kadınların işgücüne katılım ve eğitim düzeyi oranlarının zaman içerisinde artmasına rağmen kariyer süreçlerine bakıldığında erkeklere oranla artışın daha düşük olduğu görülmektedir (Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ulusal Eylem Planı, 2008-2013). Kadın milletvekili oranının %17,4, kadın büyükelçi oranının %26,5, yükseköğretimde görevli profesörler içindeki kadın profesör oranının %32,4 olması ve genel düzeyde ise yönetici pozisyonundaki kadın oranının %19,3'de kalması (TÜİK, 2021) bu duruma örnek olarak verilebilir. 2018 TALIS verilerine göre OECD ülkeleri kadın öğretmen oranı ortalama %68,3, kadın okul müdürü oranı %47,0'dır. Türkiye'de ise öğretmenlerin %55,8'i kadın iken okul müdürlerinde bu oran sadece %7,2'dir. 2008-2018 TALIS verileri karşılaştırıldığında Türkiye'de kadın öğretmen oranının %52'den %55,8'e çıkarak bir artış gösterdiği buna karşın kadın okul müdürü oranının ise %8,8'den %7,2'ye gerileyerek bir azalmanın söz konusu olduğu görülmektedir (TEDMEM, 2019). Bunun yanı sıra farklı değişkenlere ilişkin sayısal verilere bakıldığında Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görevli olup eğitim düzeyi yüksek lisans mezunu olan kadınların oranının %8,5, doktora mezunu olan kadınların oranının ise 802 kişi ile %0,1 düzeyinde kaldığı anlaşılmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı, 2019). 1981'de kurulan YÖK'ün başkanları arasında kadın bulunmamaktadır. Vakıf üniversitelerindeki kadın rektör oranı yaklaşık %20 iken Devlet üniversitelerinde bu oran %3'tür (Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etüdler Vakfı [TESEV], Üst Düzey Karar Almada Kadın Katılımı Raporu, 2019).

Yukarıda yer alan istatistikî bilgiler birlikte değerlendirildiğinde Türkiye'de yönetici pozisyonundaki kadın sayısının çalışan ve öğretmen pozisyonundaki kadın sayısına oranla düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durumun önemli nedenlerinden bazılarının ise kadınların kariyer süreçlerinde karşılaştıkları kişisel, mesleki ve toplumsal engeller olduğu söylenebilir. Millî Eğitim Bakanlığı gibi büyük bir sistem içerisinde görev yapmakta olan kadın yönetici ve öğretmenlerin, kariyer süreçlerine ilişkin imkân, sınırlılık ve engellerinin belirlenmesinin kadın çalışanlar, okul/eğitim yöneticileri ve karar verici konumda olanlara uygulama ve karar süreçlerinde katkı sunacağı, konunun bu yönüyle araştırılmaya değer ve araştırılması gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi "Kadın yönetici ve öğretmenlerin kariyer engelleri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Eğitim kurumlarında görev yapan kadın yönetici ve öğretmenlerin,

1. Kariyer yapma isteğine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Kariyer yapma imkânına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Eğitim sistemi içerisinde hangi alanlarda kariyer yapma imkânları olduğuna ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Kariyer yapmalarının gereklilik olup olmadığına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Kariyer süreçlerinde karşılaştıkları engellere ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Kariyer yapma imkânlarının artırılmasına ilişkin önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması, veri analizi, güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel yöntemde ve olgubilim deseninde gerçekleştirilmiştir. Olgubilim, olgu ile ilgili bilgiler elde etmek için bireylerin deneyimlerinden yararlanılan ve bireylerin bu olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve yüklediği anlamları ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araştırma yöntemidir (Onat Kocabıyık, 2016). Bu desen, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bilgi sahibi olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Kadın yönetici ve öğretmenlerin kariyer engelleri bu araştırmanın olgusu olarak ele alınmış, araştırma sorularına ilişkin yanıtlar katılımcıların yaşantı, algı ve anlamlandırmalarıyla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş ili merkez ilçelerinde kamuya ait anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli ve kartopu örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olan 8 kadın okul yöneticisi ile 8 kadın öğretmen oluşturmaktadır. Kartopu örnekleme yöntemi araştırma problemine ilişkin olarak zengin bilgi kaynağı olabilecek birey veya durumların saptanmasında önemli bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bakımdan araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken her bir katılımcıya görüşme sonunda "Bu konuda en çok bilgi sahibi olan kimdir ve bu konuya ilişkin olarak kiminle/kimlerle görüşmemizi önermektесiniz?" sorusu sorulmuş, alınan cevaba göre bir sonraki katılımcı belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna dâhil olan kadın okul yöneticilere Y1'den başlayarak Y8'e kadar; kadın öğretmenlere ise Ö1'den başlayarak Ö8'e kadar isimler verilmiştir. Çalışma grubuna ait bazı demografik özellikler Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1*Araştırmanın Çalışma Grubuna Ait Bazı Demografik Özellikler*

Değişken		Frekans (f)	
Yönetici	Cinsiyet	Kadın	8
	Yaş	30-35 Yaş aralığı	2
		36-40 Yaş aralığı	2
		41-45 Yaş aralığı	2
		46-50 Yaş aralığı	1
		51-55 Yaş aralığı	1
	Branş	Okul Öncesi	2
		Sınıf Öğretmenliği	2
		Fen Bilgisi	2
		Fizik	1
		Felsefe	1
	Görev	Müdür	2
		Müdür Yardımcısı	6
	Mesleki Kıdem	5-10 Yıl arası	2
		11-15 Yıl arası	3
		16-20 Yıl arası	2
		25-30 Yıl arası	1
Yöneticilik Kıdemi	0-5 Yıl arası	4	
	6-10 Yıl arası	4	
Okul Türü	Anaokulu	2	
	İlkokul	2	
	Ortaokul	2	
	Lise	2	
Öğretmen	Cinsiyet	Kadın	8
	Yaş	30-35 arası	2
		36-40 arası	2
		41-45 arası	2
		55-60 arası	1
		61-65 arası	1
	Branş	Okul Öncesi	2
		Sınıf Öğretmenliği	2
		İngilizce	2
		Matematik	1
		Kimya	1
	Mesleki Kıdem	5-10 Yıl arası	1
		11-15 Yıl arası	2
		16-20 Yıl arası	2
		21-25 Yıl arası	1
		35-40 Yıl arası	2
		Okul Türü	Anaokulu
İlkokul	2		
Ortaokul	2		
Lise	3		
Toplam			16

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme esnasında katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan "1.Kariyer yapma isteğinize ilişkin görüşleriniz nelerdir?; 2.Kariyer yapma imkânlarınıza ilişkin görüşleriniz nelerdir? ..." şeklinde açık uçlu 6 soru yöneltilmiştir. Görüşme formundaki sorular araştırmanın amaçları doğrultusunda ve alanyazın taraması sonucu oluşturulmuştur. Görüşme formlarının asıl

uygulanmasına geçmeden önce iki katılımcı ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonunda soruların araştırmanın amacına uygun olup olmadığı, kendi içerisinde bir bütünlük gösterip göstermediği ve anlaşılır olup olmadığı hususları değerlendirilmiş, soruların amaç, kapsam ve şekil yönünden kabul edilebilir olduğuna ve soruların pilot uygulamada kullanıldığı haliyle asıl uygulama kapsamında da kullanılmasına karar verilmiştir. Görüşme formu iki kısımdan oluşmuş, birinci kısımda çalışma grubuna ait demografik bilgiler, ikinci kısımda ise görüşme sorularına yer verilmiştir. Veri toplama aracındaki soruların etik açıdan uygunluğunun tespiti için Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan 02.02.2022 tarihli ve E-72321963-020-96583 sayılı yazısı ile etik kurul onayı; katılımcılarla görüşmeler yapılabilmesi için de Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 04.03.2022 tarihli ve E-35776031-605.01-45061183 sayılı yazı ile gerekli uygulama izni alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Katılımcılarla 04/03/2022-30/03/2022 tarihleri arasında, farklı gün ve saatlerde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde katılımcılar çalışmanın amacı, yapılacak görüşmenin gizliliği hakkında bilgilendirilmiş ve katılımcılara katılım için gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Yapılan tüm görüşmeler katılımcıların görevli oldukları kurumlarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubundaki toplam 16 katılımcının 15'i ile yapılan görüşmelerin ses kaydı alınmış, 1 katılımcı ile yapılan görüşme ise katılımcının rızası olmaması nedeniyle yapılan görüşme içeriği form üzerine yazılarak veri kaydı yapılmıştır. Her bir katılımcı ile yapılan görüşmeler ortalama 30'ar dakika sürmüştür, toplam 16 kişi ile yaklaşık 480 dakika (8 saat) süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında katılımcılara önceden belirlenmiş olan sorular yöneltilmiş, ayrıca görüşme sürecinde gerekli durumlarda soru içeriğine ve amaca uygun olarak farklı şekilde sorular sorulmuştur. Bazı durumlarda ise soruyu tekrar sorma yolu tercih edilmiştir. Görüşme esnasında alınan ses kayıtları görüşmeler sonrasında deşifre edilerek yazıya aktarılmıştır.

Veri Analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Bu kapsamda görüşmelerden edilen veriler üzerinde kodlama çalışmaları yapılarak veri analizine başlanmıştır. Verilerin kodlanması aşamasında araştırmanın iki yazarı aynı basamakları birbirinden bağımsız olarak uygulamışlardır. Bu bağlamda veriler araştırmacılar tarafından okunarak kodlamalar yapılmış, araştırmacılar tarafından ikinci kez veri okuması yapılmış ve ikinci okuma sonunda bazı veri kısımlarını kodlamak için kullanılan kavramlar değiştirilmiştir. Oluşan kodların hangi temalar altında toplanabileceği üzerinde çalışılmış ve oluşabilecek temalar belirlenmiştir. Araştırmacıların oluşturduğu kodlamalar karşılaştırılmış, bu karşılaştırma neticesinde kodların ve temaların ne olacağına ilişkin nihai karar verildikten sonra kodlamalara ilişkin frekans tabloları oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın yöntem ve aşamalarının açık ve anlaşılır olarak ifade edilmesi, araştırma verilerinin, talep edilmesi halinde fiziki ortamda sunulabilecek biçimde araştırmacılar tarafından saklanıyor olması araştırmanın dış güvenirliliğini sağlayan özellikler olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sorularının açık bir şekilde ifade edilmesi, soruların amacına uygun olarak veri toplama çalışmasının gerçekleştirilmiş olması, sürecin araştırmacılar tarafından azami hassasiyetle, ayrıntılı ve amaca uygun yürütülmesine dikkat edilmesi ve iki araştırmacı tarafından oluşturulan iki ayrı

kodlamanın karşılaştırılmış olması çalışmanın iç güvenilirliğini sağlayan hususlar olarak görülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Güvenirlik çalışması kapsamında gerçekleştirilen çalışmalardan birisi de araştırmacılar tarafından yapılan kodlamaların karşılaştırılıp kodlamalar arasındaki tutarlığın incelenmesidir. Bunun için iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı olarak yapılan kodlamalar arasındaki uyum yüzdesini belirlemek amacıyla $Yüzdelik\ Uyum=100 \times [1 - (A-B) \div (A+B)]$ formülünden yararlanılmıştır (Emmer ve Millett, 1970; Akt. Selçuk, 2000). Kodlama işlemi sonucunda ulaşılan toplam kod sayısına bakıldığında birinci araştırmacı tarafından 303 kod üretildiği diğer araştırmacı tarafından ise 341 kod üretildiği görülmüştür. Bu durumda kodlamalar arasındaki güvenilirlik; $Yüzdelik\ Uyum=100 \times [1 - (341-303) \div (341+303)] = \%94$ olarak hesaplanmış ve kodlama güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan, araştırma raporu içerisinde doğrudan alıntılar yapılarak katılımcı görüşlerine yer verilmesi, araştırma bulgularının kendi içerisinde bir tutarlığa sahip olması, araştırmacının çalışma grubuna ait özelliklerin tanımlanmış ve araştırma raporunda sunulmuş olması araştırmacının geçerliliğini arttıran nitelikler olarak görülmüştür.

Bulgular

Araştırmada elde edilen veriler araştırma soruları çerçevesinde oluşturulan altı tema altında gruplandırılmış ve aşağıda sunulmuştur.

Kadın Yönetici ve Öğretmenlerin Kariyer Yapma İsteği

Kadın yönetici ve öğretmenlerin kariyer yapma isteği taşıma durumlarına ilişkin görüşlerinin analizi sonucu elde edilen temalar ve temalara ilişkin kodlar Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2

Kadın Yönetici ve Öğretmenlerin Kariyer Yapma İsteğine İlişkin Görüşleri

		Kariyer Yapma İsteği Taşıma	Frekans(f)
		Evet	8
Yönetici	Nedenler	Öğretmenliğin monotonlaşması	3
		Öğretmenlikten sıkılmak	3
		Gelişim isteği	2
		Deneyim kazanmak	2
		Öğrenci için yetersiz kalmak	2
		Çalışma koşullarının zor olması	2
		Özel konuların erkek idarecilerle paylaşılabilmesi	1
		Kadınların özel durumları	1
		Öğretmenliğin itibarının düşük olması	1
		Toplam	17
		Evet	5
Öğretmen	Nedenler	Kendini geliştirmek	3
		Öğretmenliğin monotonlaşması	3
		Mücadeleci olabilmek	2
		Mesleki doyumu artırmak	2
		Kendi ayakları üzerinde durmak	1
		Akademisyen olmak	1
		Alanına olan sevgi	1
		Takdir görme isteği	1
Toplam	14		
		Hayır	3

Nedenler	Bayanlar için yoğun olması	1
	Çocukları ile ilgilenememe	1
	Yaşın ilerlemiş olması	1
	Emeklilik döneminin gelmiş olması	1
	Siyasi engeller	1
	Öğrencilerle daha mutlu olma	1
Toplam		6

Tablo 2'ye göre yöneticilerin tamamı kariyer yapma isteği taşıırken öğretmenlerin ise yarısından fazlasının kariyer yapma isteği taşıdığı görülmektedir.

Kariyer yapma isteği taşımakta olan kadın yöneticilere göre bu isteğe ilişkin en fazla ifade edilen nedenler *“öğretmenliğin monotonlaşması ve öğretmenlikten sıkılmak”* olmuştur. *Gelişim isteği, deneyim kazanmak, öğrenci için yetersiz kalmak, çalışma koşullarının zor olması, özel konuların erkek idarecilerle paylaşılabilmesi, kadınların özel durumları, öğretmenliğin itibarının düşük olması* gibi nedenler, kadın yöneticilerin kariyer yapma isteği taşıdıklarına ilişkin ifade ettikleri diğer hususlardır. Yöneticilerin ifade ettikleri bu nedenlere örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Kariyer yapmak istememdeki diğer maksat öğretmenliği beğeniyorum ama öğretmenliğin bir yerden sonra bizde bir körelmeye neden olduğunu, hep aynı şeyleri tekrar etmek olduğunu gördüm.” (Y1)

“...bayan öğretmenlerin gidip idarecilerle konuşurken özel konularından bahsedememesi veya en basitinden bir kadın hastalıkları durumunda bile çektiği acıyı söylemekte çok zorlanması...” (Y4)

“Velilerin üstten bakışı, bizim öğrencilere vermek istediğimiz eğitim-öğretime karışması, halkın gözündeki itibarımızın zedelenmesi, öğretmenlikten bıkmama yol açmıştı.” (Y5)

Öğretmenlere bakıldığında ise kariyer yapma isteği taşıyan öğretmenlerin bu isteğe ilişkin en fazla ifade ettikleri nedenler *“Kendini geliştirmek, öğretmenliğin monotonlaşması, mücadelecilik olabilmek ve mesleki doyumu artırmak”* olmuştur. *Kendi ayakları üzerinde durmak, akademisyen olmak, alanına olan sevgi ve takdir görme isteği* nedenleri ise kariyer yapma isteği taşıyan kadın öğretmenlerin bu isteğin nedenlerine ilişkin ifade ettiği diğer hususlardır. Öğretmenlerin açıklamalarına örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“...okuduğum yıllarda bize yan dal olarak fen bilimleri de okutuldu. Ben kendi alanımdan çok fizik-kimya-biyoloji çalışmak zorunda kaldım. Ben mezun olurken matematiğe doymadığımı hissettim.” (Ö4)

“Ben kendimi gösterdiğim zaman memnun oluyorum, biri beni takdir ettiği zaman. Bir de kendi alanımda bir şeyler yapmak istiyorum.” (Ö6)

“...öğretmenlik yapıyorum. Ve bir yerden sonra artık yaptığım eylemlerin monotonlaştığını düşünüyorum.” (Ö8)

Kariyer yapma isteği taşımayan kadın öğretmenlere bakıldığında ise öğretmenler bunun nedenlerinin *“bayanlar için yoğun olması, çocukları ile ilgilenememe, yaşın ilerlemiş olması, emeklilik döneminin gelmiş olması, siyasi engeller ve öğrencilerle daha mutlu olma”* olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin açıklamalarına örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“... ben bir bayan için çok uygun görmüyorum. Çok yoğun bir çalışma temposu var.” (Ö1)

“Artık meslekteki yıllarımı doldurduğumu düşünüyorum. Yaşım ilerledi, emekli olup, dinlenme durumuna geçeceğim.” (Ö3)

“Türkiye genelinde siyasetten dolayı da kariyer yapmak sıkıntılı. Çocuklarla çalışmak, kendi dünyanda olmak daha güzel.” (Ö7)

Kadın Yönetici ve Öğretmenlerin Kariyer Yapma İmkânı

Kadın yönetici ve öğretmenlerin kariyer yapma imkânına sahip olma durumlarına ilişkin görüşlerinin analizi sonucu elde edilen temalar ve kodlar Tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 3

Kadın Yönetici ve Öğretmenlerin Kariyer Yapma İmkânına İlişkin Görüşleri

		Kariyer Yapma İmkânı	Frekans(f)
Yönetici		Var	3
	Nedenler	Kadınlar için kariyer imkânlarının artmış olması	3
		Kadınların desteklenmesi	1
		Toplam	4
		Kısmen	1
	Nedenler	Birçok sorumluluğun olması	1
		Toplam	1
		Yok	4
	Nedenler	Kadına olumsuz bakış	3
		Kadınların geride tutulması	3
		Zaman azlığı	2
		Kadın karakteristiği	1
Kadınlara güven duymama		1	
Kariyer için gerekli izin alamama		1	
Toplumsal baskı		1	
Toplam		12	
	Var	4	
Nedenler	İmkânların artmış olması	2	
	Kadınların desteklenmesi	2	
	Kadınların çalışma hayatında artması	1	
	Torpil olmaması	1	
	Yasal engelin olmaması	1	
	Toplam	7	
		Kısmen	3
Nedenler	Çocukları ile ilgilenememe	3	
	Torpilin gerekliliği	1	
	Ev ve iş yükü	1	
	Farklı sorumlulukların olması	1	
	Yok	1	
Nedenler	Erkeklerin engellemesi	1	
	Çocuk sahibi olmak	1	
	Aile hayatının önceliği	1	
	Toplam	3	

Tablo 3’te görüldüğü üzere kadın yöneticilerin çoğunluğu kariyer yapma imkânlarına sahip olunmadığını düşünürken, yöneticilerden bir kişi “kısmen” imkânların belli ölçüde olduğunu ve kalan diğer yöneticiler ise “evet” diyerek bu imkâna sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

Kadın yöneticilerin yarıya yakın kısmının ifadelerine göre *kadınlar için kariyer imkânlarının artmış olması* ve *kadınların desteklenmesinden* dolayı, kadınlar kariyer yapma imkânlarına sahiptir. Kadınlar için kariyer imkânlarının artmış olması, kadın yöneticilerin kariyer yapma imkânının olduğuna ilişkin ifade ettikleri önemli bir neden olarak görülmektedir. Yöneticilerin ifade ettikleri nedenlere örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Ben sahip olduğumuzu düşünüyorum, son yıllarda özellikle... Çünkü kadınların önü açıldı, artık kadınlar destekleniyor.” (Y2)

“...içinde bulunduğumuz toplumda sosyal, kültürel, ekonomik şartlara baktığımızda artık bayanların her alana girdiklerini, hatta erkeklerden daha başarılı hale geldiklerini gördüm.” (Y5)

“Bence kadınlar bu imkâna sahip... Artık destekleniyor. Özellikle yöneticilerde kadına ağırlık veriliyor.” (Y7)

Kariyer yapma imkânına kısmen sahip olduğunu ifade eden kadın yönetici, bunun nedenini *“birçok sorumluluğun olması”* olarak gördüğünü ifade etmiştir. Kadınların kariyer süreçlerinde bu sorumluluklara takıldıkları ancak sınavlar, mülakat, kadınların desteklenmesi gibi durumlar açısından imkânların sağlandığı, bu yüzden isteğe bağlı olarak bu imkânın oluşabileceği ifade edilmiştir. Kadın yöneticinin ifade ettiği nedene ilişkin örnek olabilecek alıntı aşağıda sunulmuştur:

“Olabilir, istiyorlarsa, isteğe bağlı bir şey bu bence... Çalışma saatleri bir bayan için zor... Başka sorumluluklarımız da var, evimiz, çocuklarımız, ailemiz. Sınavlar açısından önümüz açık aslında. Mesela yönetici sınavlarında özellikle mülâkâta girdiğinizde bayanları daha teşvik ediyorlar.” (Y3)

Kariyer yapma imkânlarına sahip olunmadığını düşünen kadın yöneticilerin bu düşünceye ilişkin ifade ettikleri *“kadına olumsuz bakış, kadınların geride tutulması ve birçok sorumluluğun olması”* nedenleri diğer nedenlere göre fazla ifade edilmiştir. *Zaman azlığı, kadınların dışlanması, kadın karakteristiği, kadınlara güven duymama, kariyer için gerekli izin alamama, toplumsal baskı* gibi nedenler, kadın yöneticilerin kariyer yapma imkânına sahip olunmadığına ilişkin ifade ettiği diğer hususlardır. Yöneticilerin ifade ettikleri nedenlere örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“...Bayanların birçok şeyi yapamayacağını düşünüyorlar... Yapamaz, hassastır, duygusaldır, duygusal davranabilir veya işte yeteneği yoktur düşüncesi var.” (Y4)

“İlk etapta amirimden izin istediğimde ‘yani işte bu saatten sonra ne yapacaksın, çocuklarına bak, sen bayansın’ şeklinde yönlendirmeleri oldu.” (Y6)

“Yani diyelim ki sendikacılık çok fazla. Siz iki defa sendikaya gitseniz, bu kadın neden buraya geliyor diye bakılabilir... Kadın olunca yanlış anlaşılır mı korkusu var. Meselâ bu bir baskı.” (Y8)

Kadın öğretmenlerin yarısının en fazla ifade ettiği nedenlerin *imkânlarının artmış olması* ve *kadınların desteklenmesi* olduğu görülmekte ve bu yüzden kadınların kariyer yapma imkânlarına sahip olduğu ifade edilmektedir. Öğretmenlerin ifade ettiği nedenlere örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Eskiye göre evet. Uygun desteklemeler, çalışmalar yapılıyor.” (Ö2)

“Evet. Daha önceki tarihte bilim kadını çalışmalar yapıyordu... Çalışmasına kendi adını veremiyordu. Ama şu an öyle bir şey yok. İstediyin yayını yap, istediğin şekilde adını duyur. Yani şu an önümüz daha açık.” (Ö4)

Kadın öğretmenlerin yarıya yakını kariyer yapma imkânına kısmen sahip olduğunu, bunun en fazla “çocukları ile ilgilenememe” nedeninden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Bu nedenin yanı sıra *torpilin gerekliliği, ev ve iş yükü, farklı sorumlulukların olması* nedenlerinden dolayı da kariyer yapma imkânının belli ölçüde olduğunu belirtmişlerdir. Kadın öğretmenlerin ifade ettiği nedenlere ilişkin örnek olabilecek alıntı aşağıda sunulmuştur:

“Bir yere kadar önü açık. Ama bir yerden sonra maalesef arkanızda birileri yoksa bir yerlere gelemiyorsunuz.” (Ö1)

“Eskiye nazaran yine de artış oldu. Ama yine de erkekler kadar değil. Bunun sebebi de evdeki iş yükü, çocuk.” (Ö5)

Kariyer yapma imkânlarına sahip olunmadığını düşünen kadın öğretmenin bu düşünceye ilişkin ifade ettiği nedenlerin “erkeklerin engellemesi, çocuk sahibi olmak ve aile hayatının önceliği” olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenin ifade ettiği nedenlere örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Hayır. Burada en önemli neden; aile hayatı, çocuk sahibi olmak ve erkekler tarafından engellenmek.” (Ö3)

Kadın Yönetici ve Öğretmenlerin Kariyer Yapma İmkânına Sahip Olduğu Alanlar

Kadın yönetici ve öğretmenlerin eğitim sistemi içerisinde kariyer yapma imkânına sahip oldukları alanlara ilişkin görüşlerinin analizi sonucu elde edilen temalar ve temalara ilişkin kodlar Tablo 4’te verilmiştir:

Tablo 4

Kadın Yönetici ve Öğretmenlerin Kariyer Yapma İmkânına Sahip Olduğu Alanlar

	<i>Kariyer Yapma Alanları</i>	<i>Frekans(f)</i>
Yönetici	MEB eğitim yöneticiliği	8
	Lisansüstü eğitim	5
	Akademisyenlik	4
	Okul yöneticiliği	4
	Üniversite okumak	4
	Bireysel gelişim sağlamak	3
	Müfettişlik	2
	Yabancı dil öğrenmek	1
	Sanat eğitimi	1
	Kurslara katılmak	1
	Kariyer öğretmenlik	1
	Teknolojiye adapte olmak	1
	Toplam	35
Öğretmen	Okul yöneticiliği	8
	Lisansüstü eğitim	7
	MEB eğitim yöneticiliği	4
	Akademisyenlik	4
	Branşında ilerleme	4
	Müfettişlik	3
	Araştırma yapmak	2
	Kariyer öğretmenlik	1
	Sanat eğitimi	1
Toplam	34	

Tablo 4’te görüldüğü üzere kadın yöneticilerin tamamı kariyer yapma imkânına sahip olunan alana ilişkin *MEB eğitim yöneticiliğini* ifade ederken öğretmenlerin tamamı ise kariyer yapma alanı olarak *okul yöneticiliği* alanını ifade etmiştir.

Kadın yöneticilerin en fazla ifade ettiği kariyer alanı olan MEB eğitim yöneticiliğinin yanı sıra diğer kariyer alanlarının *“lisansüstü eğitim, akademisyenlik, okul yöneticiliği, üniversite okumak, bireysel gelişim sağlamak”* olduğu belirtilmiştir. Ayrıca kadın yöneticiler *yabancı dil öğrenmeyi ve sanat eğitimini, kurslara katılmayı, kariyer öğretmenliği ve teknolojiye adapte olabilmeyi* de kariyer alanları içerisinde ifade etmişlerdir. Yöneticilerin kariyer alanlarına ilişkin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Kariyer deyince benim aklıma bulunduğum konumdan 2 yıl daha yüksek lisans eğitimi almak, 4 yıl daha bir eğitim katmak üzerine. Kariyer daha çok üniversiteye yöneliyor beni.” (Y1)

“Kariyer kendini geliştirme, yöneticilik, yüksek lisans, yabancı dil öğrenmek, üniversitede hoca olmak, halk eğitime gidip sanat öğrenmek, bir müzik aleti çalmak, bunlar kariyerdir.” (Y5)

“Dikey bakarsak da müfettişlik, müdür yardımcılığı, müdürlük, şube müdürlüğü, farklı üniversite okumak şeklinde ilerleme olabilir.” (Y6)

Kadın öğretmenlerin en fazla ifade ettiği kariyer alanı *“okul yöneticiliği, lisansüstü eğitim, MEB eğitim yöneticiliği, akademisyenlik, branşında ilerleme ve müfettişlik”* olmuştur. Bu alanların yanı sıra kadın öğretmenler *araştırma yapmayı, kariyer öğretmenliği ve sanat eğitimini* de kariyer yapma imkânı olan alanlar içerisinde değerlendirmişlerdir. Kadın öğretmenlerin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Sınıf öğretmeni olan bir insan için buradan müdürlük, müdür yardımcılığı, şube müdürlüğü, İl Millî Eğitim’de yöneticiliğe kadar gider. Bakanlığa kadar yolu açık.” (Ö1)

“Meselâ ben öğretmenim. Bir müdür yardımcılığı, müdürlük, şu yıllarda çıkarılan uzman öğretmenlik, başöğretmenlik, üniversitede lisans, lisansüstü eğitim görmek. Bunlar kariyer alanları.” (Ö3)

Kadın Yönetici ve Öğretmenlerin Kariyer Yapma Gerekliği

Kadın yönetici ve öğretmenlerin kariyer yapmanın gerekliliğine ilişkin görüşlerinin analizi sonucu elde edilen temalar ve temalara ilişkin kodlar Tablo 5’te verilmiştir:

Tablo 5

Kadın Yönetici ve Öğretmenlerin Kariyer Yapma Gerekliliği

		<i>Kariyer yapma gerekliliktir.</i>	Frekans(f)		
Yönetici	Nedenleri	Evet	8		
		Kariyer basamaklarında kadınların olmasının gerekliliği	2		
		Problemlere farklı çözüm üretebilme	2		
		Kadınlara kendilerini ispatlayabilme imkânı sunma	2		
		Donanım sahibi olabilme	1		
		Kadınların her işi yapabileceği inancı	1		
		Olaylara kadın bakışını sağlama	1		
		Kendi ayakları üzerinde durabilmeye imkân sunma	1		
		Fırsatları değerlendirebilme	1		
		Bireyi ve toplumu şekillendirme amacı	1		
		Kendini geliştirme	1		
		Yeterli olabilme	1		
		Toplam	14		
				<i>Kariyer yapma gerekliliktir.</i>	Frekans(f)
Öğretmen	Nedenleri	Evet	7		
		Kendini geliştirme	3		
		Kendi ayakları üzerinde durabilmeye imkân sunma	2		
		Cinsiyet eşitliğinin sağlanmaya çalışılması	2		
		Eğitim alanından başka kadına uygun alan olmaması	1		
		Kız çocuklarının okumasının gerekli olması	1		
		Çağa ayak uydurma	1		
		Toplumu şekillendirebilme	1		
		Kadınlara kendilerini ispatlayabilme imkânı sunma	1		
		Fırsatları değerlendirebilme	1		
		Toplam	13		
				Hayır	1
		Nedenleri	Kendini geliştirmenin yeterli olması	1	
Önceliğin aile olması	1				
Yoğun tempo ve yorgunluk	1				
Kadının fitraten uygun olmaması	1				
Aşırı stres ve sorumluluk yükü	1				
Kadının çalışma zorunluluğunun olmaması	1				
Kariyerin yük olduğu düşüncesi	1				
Fedakârlık yapma zorunluluğunda olma	1				
Toplam	8				

Tablo 5’te görüldüğü üzere kadın yöneticilerin tamamı kariyer yapmanın gereklilik olduğunu düşünürken kadın öğretmenlerin ise tamamına yakını kariyer yapmanın gereklilik olduğunu düşünmektedir. Bir kadın öğretmen ise kariyer yapmanın gereklilik olmadığını ifade etmiştir.

Kadın yöneticiler, kariyer yapma gerekliliğine ilişkin en çok “*kariyer basamaklarında kadınların olmasının gerekliliği, problemlere farklı çözüm üretebilme ve kadınlara kendilerini ispatlayabilme imkânı sunma*” nedenlerini ifade etmişlerdir. *Donanım sahibi olabilme, kadınların her işi yapabileceği inancı, olaylara kadın bakışını sağlama, kendi ayakları üzerinde durabilmeye imkân sunma, fırsatları değerlendirebilme, bireyi ve toplumu şekillendirme amacı, kendini geliştirme ve yeterli olabilme* nedenleri ise kadın yöneticilerin kariyer yapma gerekliliğine ilişkin ifade ettikleri diğer hususlardır. Kadın yöneticilerin açıklamalarına örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Kadınların da kariyer basamaklarında yerinin olması gerektiğini düşünüyorum... Sadece erkeklerin olması yeterli değil bence. Kadın bakışı, görüşü farklı oluyor her olayda.” (Y3)

“Bence bir gereklilik, hatta zorunluluk. Çünkü kadınların aslında her işi yapabileceklerini, her alanda da isterlerse başarılı olabileceklerini, imkân tanınırsa kendilerini ispatlayabilecekleri bir ortamdır.” (Y4)

“Özellikle kadın için daha gerekli. Kadın hem çocuklarını yetiştiren, toplumu da o yetiştirdiği çocuklarla şekillendiren kişidir.” (Y6)

Kadın öğretmenlerin tamamına yakını kariyer yapmanın gereklilik olduğunu düşünmektedir ve bu gerekliliğe ilişkin en çok ifade ettikleri nedenler *“kendini geliştirme, kendi ayakları üzerinde durabilmeye imkân sunma ve cinsiyet eşitliğinin sağlanmaya çalışılması”* olmuştur. Kariyer yapmanın gereklilik olduğuna ilişkin ifade edilen diğer nedenler ise *eğitim alanından başka kadına uygun alan olmaması, kız çocuklarının okumasının gerekli olması, çağa ayak uydurma, toplumu şekillendirebilme, kadınlara kendilerini ispatlayabilme imkânı sunma ve fırsatları değerlendirebilmedir.* Kadın öğretmenlerin belirttikleri nedenlere ilişkin bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“...erkek inşaatta da çalışabilir. Erkek her iş alanında, fiziki gücünü de kullanarak çalışabilir ama kadın için öyle değil. Kadının eğitim alanında kariyer yapması mutlaka şart diye düşünüyorum.” (Ö2)

“Ülkemizde kadınların durumu belli. Her gün haberlerde öldürülen, dövülen kadınlar seyrediyoruz. Kadın kendi ayakları üstünde durabilmeli... Kız çocuklarının okutulması özellikle de çok önemli.” (Ö3)

“Cinsiyet eşitliği kabul edilmeye çalışılıyor. Yani bu imkânlar varken kendini geliştirmek için, bu fırsatlardan faydalanmak için gerekliliktir. Ayrıca öğretmenler yenilikleri izlemeli, kendini geliştirmeli, özellikle kadınlar.” (Ö7)

Kadın öğretmenlerden biri ise kariyer yapmanın gereklilik olmadığını ve bu düşünceye ilişkin bazı nedenlerin *“önceliğin aile olması, kadının fitraten uygun olmaması, kadının çalışma zorunluluğunun olmaması, aşırı stres ve sorumluluk yükü”* olduğunu ifade etmiştir. Belirtilen nedenlere örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“...illâki bir yerlerde çalışmak zorunda bile değiliz... Ben ailemi, çocuklarımı seviyorum. Birlikte zaman geçirmeyi seviyorum. Çok yoğun bir tempo beni yoruyor ve stres yapıyor... Kadının üzerine kariyer bir yük. Kadın bence fitraten uygun değil.” (Ö1)

Kadın Yönetici ve Öğretmenlerin Kariyer Süreçlerinde Karşılaştıkları Engeller

Kadın yöneticilerin kariyer süreçlerinde karşılaştıkları engellere ilişkin görüşlerinin analizi sonucu elde edilen temalar ve temalara ilişkin kodlar Tablo 6’da verilmiştir:

Tablo 6**Kadın Yöneticilerin Kariyer Süreçlerinde Karşılaştıkları Engeller**

	Kariyer Engelleri	Frekans(f)	
Yönetici	Aile Kaynaklı Engeller	Çocuk sahibi olmak	6
		Eşlerin destek vermemesi	5
		ROL fazlalığı	4
		Ev sorumluluğunun kadında görülmesi	3
		Toplam	18
	Bireysel Kaynaklı Engeller	Ulaşım sorunu	4
		Maddi imkânsızlıklar	4
		Kariyer için zaman yetersizliği	4
		Kadın fitratının uygun olmaması	2
		Sağlık sorunları	2
		Hamilelik sürecinin yansımaları	1
		Yaşın ilerlemiş olması	1
		Kariyerin ekonomik bir getirisinin olmaması	1
Bekâr olmanın kadın açısından dezavantaj olması		1	
		Toplam	20
Toplum Kaynaklı Engeller	Toplumun kadına olumsuz bakışı	4	
	Ataerkil toplumsal özellikler	3	
	Kadının kariyerinin gereksiz görülmesi	3	
	Yöneticilerin destek olmaması	2	
	Toplumsal baskı	2	
	Cinsiyet ayrımı	2	
	Cinsiyet eşitsizliği	1	
	Erkeklerin kadından emir almak istememeleri	1	
	Kadınların yönetilmeye alışmış olması	1	
	Kadınlar için en ideal mesleğin öğretmenlik olduğu inancı	1	
	Toplam	20	
Örgüt Kaynaklı Engeller	Yöneticinin erkek olmasının istenmesi	3	
	Çalışma saatlerinin uzunluğu	3	
	İş yükü fazlalığı	2	
	Örgütteki hencinslerin kıskançlığı	2	
	Doğum sonrası zorunlu izin süreçleri	1	
	Kurumlarda yaşanacak güvenlik problemleri	1	
	Kurum yöneticilerinin tamamen erkek olması	1	
	Toplam	13	

Tablo 6'da kadın yöneticilerin kariyer süreçlerinde karşılaştıkları engellere bakıldığında bu engellerin; aile, bireysel, toplum ve örgüt kaynaklı engeller olmak üzere 4 alt tema altında toplandığı görülmektedir.

Kadın yöneticilerin kariyer süreçlerinde karşılaştıkları aile kaynaklı engellere bakıldığında en fazla ifade edilen engellerin “*çocuk sahibi olmak ve eşlerin destek vermemesi*” olduğu görülmektedir. Bu engellerin yanı sıra *rol fazlalığı* ve *ev sorumluluğunun kadında görülmesi* de kadın yöneticiler tarafından önemli görülmektedir. Belirtilen engellere örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Genelde kadının sorumlulukları çok fazla. Eşler destek olmadığında, annelik rolünden kaynaklı olarak evin bazı şeyleri paylaşılmadığında, sorumluluklar tamamen anneye kalıyor gibi oluyor... Ev kadının sorumluluğunda olan bir şey gibi kabul ediliyor...” (Y1)

“...birinci öncelik çocuk, ilgilenme açısından... Sen bir kadın olarak hem annesin hem eşsin hem çalışansın hem de kariyer yapmak için bir zaman ayırıyorsun. Rol paylaşımını destekleyecek etkenler lazım yani.” (Y4)

“Aile denince kadın ana kraliçe. Çocuk yapar, çocuk besler, eşe bakar, çamaşır yıkar. Bu hizmetlerin hepsinin yapılması ve aksatılmaması gerekiyor... Özellikle sınava çalışmamda ailem gereksiz gördü... Yemek, bulaşık, çocuk, eş, bu kadar... Yani ilk engel ailenin görüşü.” (Y5)

Kadın yöneticilerin kariyer süreçlerinde karşılaştıkları bireysel kaynaklı engellere bakıldığında en fazla karşılaşılan engellerin *“ulaşım sorunu, maddi imkânsızlıklar, kariyer için zaman yetersizliği, kadın fitratının uygun olmaması ve sağlık sorunları”* olduğu görülmektedir. *Hamilelik sürecinin yansımaları, yaşın ilerlemiş olması, kariyerin ekonomik bir getirisinin olmaması, bekâr olmanın kadın açısından dezavantaj olması* bireysel kaynaklı engellere ilişkin ifade edilen diğer engel durumlarıdır. Kadın yöneticilerin ifade ettikleri engellere örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Eşinin ‘maddi olarak sana bir getirisi yok, tam gün çalışıyorsun, onun yerine yarım gün çalışırsın, çocuklarına daha çok zaman ayırırsın’ demesi engel... Kızımı 2 yaşında kreşe göndermek zorunda kaldım. Bu maddiyat açısından da zorluk çıkardı.” (Y3)

“Bekârsanız eğer, erkeklerle çalışırken biraz tedirgin çalışıyorsunuz. Çünkü toplantılara beraber gidiyorsunuz, çalışmalar da öyle... Kendinizi ister istemez geriye çekmek zorunda kalıyorsunuz. Zaten çalıştığınız erkeklerin eşleri de size karşı farklı davranıyor. Daha itici, kırıcı, sizi hiç sayıcı tavırlarda bulunuyor.” (Y6)

“Zaman ayırmak lazım... Ekonomi de gerekli, maddi imkânlarının olmaması ya da yeterli olmaması da engeller. Hevesin ve motivasyonun düşer. Geciktirebilir.” (Y7)

Kadın yöneticilerin kariyer süreçlerinde karşılaştıkları toplum kaynaklı engellere bakıldığında en fazla ifade edilen engellerin *“toplumun kadına olumsuz bakışı, ataerkil toplumsal özellikler ve kadının kariyerinin gereksiz görülmesi”* olduğu görülmektedir. Bu engellerin yanı sıra *yöneticilerin destek olmaması, toplumsal baskı, cinsiyet ayrımı, cinsiyet eşitsizliği ve kadınlar için en ideal mesleğin öğretmenlik olduğu inancı, erkeklerin kadından emir almak istememeleri, kadınların yönetilmeye alışmış olması* kadın yöneticiler tarafından ifade edilen diğer engellerdir. Kadın yöneticilerin kariyer sürecinde karşılaştıkları toplum kaynaklı engellere örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Lisede olsaydım toplumsal rolden dolayı ciddi sorun yaşayabilirdim. Hatta bazen sınav görevine gittiğimde bile şunu hissediyorum: Sen evinde kalsaydın ya, ne işin vardı sınav görevinde gibi bakıyorlar.” (Y1)

“Acaba nasıl olur, sonuçta onlar erkek grubu, onların içine girebilir miyim, bunda zorluk yaşayabilir miyim diye düşündüm. O da biraz toplumsal baskıdan dolayı oluyor galiba.” (Y2)

“Yaş olarak baktığımızda, yapılması gereken bir işi söylediğinizde, öğretmenin yaşı biraz ileri ise; ‘İşte senin yaşın kadar benim memuriyetim var, sen detaylı düşünemezsin, bakamazsın’ gibi küçümsemeler var. Kadından emir almaktan rahatsız olan çok erkek var.” (Y6)

Kadın yöneticilerin kariyer süreçlerinde karşılaştıkları örgüt kaynaklı engeller incelendiğinde en fazla karşılaşılan engellerin *“yöneticinin erkek olmasının istenmesi, çalışma saatlerinin uzunluğu”* olduğu görülmektedir. *İş yükü fazlalığı, örgütteki hemcinslerin kıskançlığı, doğum sonrası zorunlu izin süreçleri, kurumlarda yaşanacak güvenlik problemleri, kurum yöneticilerinin tamamen erkek olması”* örgüt kaynaklı engellere ilişkin ifade edilen diğer

engellerdir. Kadın yöneticilerin ifade ettikleri engellere örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“...uzak bir yerde görev yaptığımız için... Şeyi düşündüğüm olmuştu, geç kalırsam yalnız başıma gidebilir miyim... Çalışırken meselâ dört müdür yardımcımız var, müdürümüzde erkek grubu. O grubun içine sen de dâhil oluyorsun. Orada da benim çekindiğim taraflar oldu.” (Y2)

“Benim için en büyük sorun çalışma saatleri ile alâkalı... Çocuklarıma istediğim kadar zaman ayıramadım... Zamanında benim yöneticim de bize direkt ‘hamile kalmanızı yasaklıyorum’ demişti... Bayandı... İş yükü de bir engel, kadını yıpratıyor.” (Y3)

“Sorumluluklarımız daha fazla; ev, iş, yemek, çocuk, eş var... O yüzden kadın olmaktan dolayı, yöneticiliği kadınlar çok tercih etmiyor. Zor diye. Kadınlar bir de daha çok yönetilmeye alışmışlar.” (Y8)

Kadın öğretmenlerin kariyer süreçlerinde karşılaştıkları engellere ilişkin görüşlerinin analizi sonucu elde edilen temalar ve temalara ilişkin kodlar Tablo 7’de verilmiştir:

Tablo 7

Kadın Öğretmenlerin Kariyer Süreçlerinde Karşılaştıkları Engeller

	Kariyer Engelleri	Frekans(f)
Aile Kaynaklı Engeller	Sorumlulukların fazlalığı	7
	Eşin olması ve evli olmak	6
	Çocukların olması	5
	Eşin çalışma şartları	1
	Toplam	19
Bireysel Kaynaklı Engeller	Maddi yetersizlik	4
	Kariyer için zaman yetersizliği	4
	Moral, motivasyon düşüklüğü	2
	Rahat olma isteği	1
	Yaşın ilerlemiş olması	1
	Toplam	12
Öğretmen Toplum Kaynaklı Engeller	Erkek egemen toplum yapısı	4
	Toplumun kadına biçtiği rollerin fazlalığı	4
	Toplumsal baskı	3
	Erkeklerin olumsuz bakışı	3
	Cinsiyet ayrımı	1
	Cinsiyet eşitsizliği	1
	Kadın olunmasından kaynaklı uygunsuz diyaloglar	1
	Toplam	17
Örgüt Kaynaklı Engeller	Çalışma saatlerinin uygun olmaması	6
	Görev yapılan yerin uzaklığı	3
	İş yükü fazlalığı	3
	Kadının kadına baskısı	3
	Torpilin olması	2
	Yıldırma yaşama	2
	Akademik kadro yetersizliği	1
	Siyasi engeller	1
	Mülâkatın objektif olmaması	1
	Eğitim yapmak için izin alamama	1
	Çalışılan kurumdaki fiziksel yetersizlikler	1
	Bulunduğu ilde uygun eğitim programının olmaması	1
		Toplam

Tablo 7’de kadın öğretmenlerin kariyer süreçlerinde karşılaştıkları engellere bakıldığında bu engellerin; aile, bireysel, toplum ve örgüt kaynaklı engeller olmak üzere 4 tema altında toplandığı görülmektedir.

Kadın öğretmenlerin kariyer süreçlerinde karşılaştıkları aile kaynaklı engellere bakıldığında, en fazla ifade edilen engellerin “*sorumlulukların fazlalığı, eşin olması ve evli olmak, çocukların olması*” olduğu görülmektedir. Bu engellerin yanı sıra *eşin çalışma şartlarının* da kariyer sürecinde engel oluşturduğu ifade edilmiştir. Kadın öğretmenlerin ifade ettiği engellere örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

“*Genel düşünürsek en başta engel, eş olabilir... Çocuklarımla eğitim durumları var. Onlar beni zorlar... Eşimin çalışma şartları uygun olacak mı gittiğimiz yer için, o da önemli bir engel olur. Yalnız değilim sonuçta.*” (Ö1)

“*Bekâr olanlar kariyer yapmak konusunda çok daha şanslı. Hem ders çalışma açısından, sınava hazırlanma açısından, maddi açıdan. Her yönden bekâr olmak avantaj.*” (Ö3)

“*Zaten okuldan tükenmiş ve yorgun geliyoruz. Ama evde yine tempolu olmamız lazım. İş, sorumluluklar fazla... Her şey yine de kadına bakıyor. Evin düzeni, ütüsü, işi.*” (Ö6)

Kadın öğretmenlerin kariyer süreçlerinde karşılaştıkları bireysel kaynaklı engeller incelendiğinde en fazla karşılaşılan engellerin “*maddi yetersizlik ve kariyer için zaman yetersizliği*” olduğu görülmektedir. *Moral, motivasyon düşüklüğü, rahat olma isteği, yaşın ilerlemiş olması* ise bireysel kaynaklı engellere ilişkin ifade edilen diğer engel durumlarıdır. Kadın öğretmenlerin ifade ettikleri engellere örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“*Ben meselâ iki yıl daha öğretmenlik yapmayı plânlıyorum... Yani artık emekli olmam gerektiğini, biraz da kendime vakit ayırmam, gezmem, eşimle birlikte vakit geçirmem gerektiğini düşünüyorum.*” (Ö3)

“*...benim hevesim yok. Zor geliyor... Kariyer için çok enerji lazım... Kadın iş alanına da eve de vakit ayırayım derken kariyere vakti kalmıyor. Hep yoğun, yorucu.*” (Ö5)

“*O yüzden eğitim için şehir dışında başka bir yere gitmek durumunda kaldım. Bunlar da engel.*” (Ö8)

Kadın öğretmenlerin kariyer süreçlerinde karşılaştıkları toplum kaynaklı engellere bakıldığında en fazla ifade edilen engellerin “*erkek egemen toplum yapısı, toplumun kadına biçtiği rollerin fazlalığı, toplumsal baskı ve erkeklerin olumsuz bakışı*” olduğu görülmektedir. Bu engellerin yanı sıra *cinsiyet ayrımı, cinsiyet eşitsizliği, kadın olunmasından kaynaklı uygunsuz diyaloglar*, kadın öğretmenler tarafından ifade edilen diğer engellerdir. Kadın öğretmenlerin kariyer sürecinde karşılaştıkları toplum kaynaklı engellere örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

“*Aynı zamanda erkek egemen bir toplumuz. Annemin ‘eşinden önde olma, huzursuzluk olur’ gibi bir tezi vardı. O yüzden geride durdum... Toplumda kadın olarak hangi kesimde olursan ol, bir karşı cinsle aynı ortadaysan, çok abuk sabuk kelimeler, yılışık hareketler oluyor. Bunlar bile kariyeri geri plâna atıyor.*” (Ö2)

“*Toplumun kadına olan yükü. Yani kadın bir öğretmen olsun, dursun, sabah gitsin, öğlen çıksın, evine vakit ayırsın, yemeğine baksın, çocuğuna baksın anlayışı çok fazla.*” (Ö6)

“*Meselâ yüksek lisans engelinden dolayı yönetici olarak görevlendirme istemiştin bir okula. Oraya gittiğimde okul idaresi ‘bayan bir tane var, ikincisini istemiyoruz’ demişti. Sanki bir bayana yeterince yapamıyormuş gibi hissettiriyorlar. Çalışmak istemiyorlar bayanla.*” (Ö8)

Kadın öğretmenlerin kariyer süreçlerinde karşılaştıkları örgüt kaynaklı engeller incelendiğinde en fazla karşılaşılan engellerin “*çalışma saatlerinin uygun olmaması, görev yapılan yerin uzaklığı, iş yükü fazlalığı ve kadının kadına baskısı*” olduğu görülmektedir. *Torpilin olması, yıldırma yaşama, akademik kadro yetersizliği, siyasi engeller, mülâkatın objektif olmaması, eğitim yapmak için izin alamama, çalışılan kurumdaki fiziksel yetersizlikler ve bulunduğu ilde uygun eğitim programının olmaması* örgüt kaynaklı engellere ilişkin ifade edilen diğer engellerdir. Kadın öğretmenlerin ifade ettikleri engellere örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“*Burada uzak bir köyde çalışıyordum. Gidiş gelişler sıkıntı oldu... Meselâ bundan on yıl önce nasıl öğretmen olmak kolaysa, üniversiteden kadro almak da kolaydı. Norm diye bir olay yoktu ama şimdi kadro yok, herkes istiyor, yaygınlaştı.*” (Ö4)

“*...siyaset, mülâkat, torpil durumları karşılaşılan en önemli engellerden biri. Liyakatten çok torpil önemli. Ne kadar yüksek alırsan al, mülâkatta bir sürü engel çıkarıyorlar.*” (Ö7)

“*Fiziki etkenler de önemli. Çalıştığın okulda karşılaştığın sınıf içerisindeki malzeme yetersizliği, çok fazla kayıt alınması, öncelikli problemlerimizin sınıf içi şeyler olması, binanın problemleri, lavabo... gibi durumlardan çok yoruluyoruz ve yıpranıyoruz. Sonrasında kariyer için pek de enerjimiz kalmıyor ve kariyer bizim için ikinci plâna düşüyor.*” (Ö8)

Kadın Yönetici ve Öğretmenlerin Kariyer İmkânlarının Artırılmasına Yönelik Önerileri

Kadın yönetici ve öğretmenlerin kariyer yapma imkânlarının artırılmasına yönelik önerilerine ilişkin görüşlerinin analizi sonucu elde edilen temalar ve temalara ilişkin kodlar Tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 8

Kadın Yönetici ve Öğretmenlerin Kariyer İmkânlarının Artırılmasına Yönelik Önerileri

			Frekans(f)
Yönetici	Aile Boyutuna İlişkin Öneriler	Ailelerin bilinçlendirilmesi	1
		Toplam	1
	Örgüt Boyutuna İlişkin Öneriler	Çalışma saatlerinin düzenlenmesi	5
		Maaşların iyileştirilmesi	2
		Özlük haklarının iyileştirilmesi	1
		Hamilelik izninin artırılması	1
		Yer değiştirmede iyileştirme yapılması	1
		Kontenjan ve alımlarda pozitif ayrımcılık	1
		Hamilelikte evde çalışma imkânı verilmesi	1
		Yöneticilik yaşının üst sınırı olması	1
	Toplam	13	
	Eğitim Boyutuna İlişkin Öneriler	Kariyer eğitimlerinin düzenlenmesi	1
		Kadının değeri konusunda bilinçlendirme	1
Cinsiyet ayrımı konusunda eğitim verilmesi		1	
Eğitimde kadınlara pozitif ayrımcılık yapılması		1	
Toplam	4		
Öğretmen	Aile Boyutuna İlişkin Öneriler	Ataerkil anlayışın değiştirilmesi	3
		Aile eğitimlerinin yapılması	2
		Eşlerin kadınlara destek olması	1
		Kadının kendi zihnindeki engelleri kaldırması	1
	Toplam	7	

Örgüt Boyutuna İlişkin Öneriler	Haftalık çalışma saatlerinin azaltılması	3
	Liyakatin esas alınması	2
	Ders programlarında kolaylık sağlanması	1
	Kadına yıpranma payı verilmesi	1
	Mülâkatin kaldırılması	1
	Yıldırmanın engellenmesi	1
Toplam		9
Eğitim Boyutuna İlişkin Öneriler	Toplumun eğitilmesi	2
	Kariyer yapanlara maddi imkân sunulması	1
	Yasal açıdan iznin problem olmaması	1
	Çocuklar için kreş imkânı sağlanması	1
	Eğitim izinlerinin idarenin inisiyatifinden çıkarılması	1
	Toplam	

Tablo 8’de kadın yöneticilerin ve öğretmenlerin kariyer imkânlarının artırılmasına yönelik önerilerine bakıldığında bu önerilerin; aile, örgüt ve eğitim boyutuna ilişkin öneriler olarak 3 alt tema altında toplandığı görülmektedir.

Kadın yöneticilerden bir kişi kariyer imkânlarının artırılması için aile boyutuna ilişkin olarak *“ailelerin bilinçlendirilmesi”* gerektiği önerisini ifade etmiştir. Kadın yöneticinin bu ifadeye örnek olabilecek alıntıları aşağıda sunulmuştur:

“Bu tarz konularda ailesel olarak eğitimlerin verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Önce anne, baba eğitilmeli, yetiştirilmeli ki, sonra onlardan gelen çocuklarda buna göre yaşasın.” (Y2)

Kadın yöneticilerin kariyer imkânlarının artması için örgüt boyutuna ilişkin önerileri incelendiğinde en fazla ifade edilen öneri *“çalışma saatlerinin düzenlenmesi”* olmuştur. *Maaşların iyileştirilmesi, özlük haklarının iyileştirilmesi, hamilelik izninin artırılması, yer değiştirmede iyileştirme yapılması, kontenjan ve alımlarda pozitif ayrımcılık, hamilelikte evde çalışma imkânı verilmesi ve yöneticilik yaşının üst sınırı olması* ise kadın yöneticilerin örgüt boyutuna ilişkin ifade ettiği diğer önerilerdir. Kadın yöneticilerin örgüt boyutuna ilişkin ifade ettikleri önerilere örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Çalışma saatlerinde 8’den 5’e kadar okul idaresinin okulda kalması gereksiz... Hamile bir bayan için zor. En azından kadınların çalışma saatleri azaltılabilir, çocuklarının bakımı için. Özellikle hamilelik dönemlerinde rahatlatılması gerektiğini düşünüyorum.” (Y1)

“Kadrolaşmayı söylememdeki amaç, dediğim gibi bir yerin iş yükünün azalması ve düzenli bir şekilde ilerleyebilmesi için, takibinin düzgün yapılması gerekir... İş yükü artınca da daha çok yorgunluk, kariyere zaman bile bulamazsın. Yer değişikliği yapılacaksa ödül, ceza veya başaramadığı takdirde yapılmalı.” (Y4)

“Ayrıca bir adamın 65 yaşına kadar çalışması çok yanlış... Okullara baktığımızda yöneticilerde genç personel çok az. Bizdeki kariyer, idarecilik şöyle oluyor; ‘yaşımda geçti, ben bu çocuklarla her gün 40 dakika uğraşamam, beni parmaklarında oynatırlar, ben bunların alay konusu olurum, derse girmek istemiyorum, emekli de olamayacağıma göre idareci olayım’ gibi oluyor. Bu yüzden başvuru şartları düzeltilmeli.” (Y6)

Kadın yöneticilerin kariyer imkânlarının artırılmasına yönelik eğitim boyutuna ilişkin ifade ettikleri öneriler; *kariyer eğitimlerinin düzenlenmesi, kadının değeri konusunda bilinçlendirme, cinsiyet ayrımı konusunda eğitim verilmesi ve eğitimde kadınlara pozitif ayrımcılık yapılmasıdır*. Burada belirtilen önerilere örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Ailelere, kadına bakış konusunda, kadının desteklenmesi konusunda, cinsiyet ayrımcılığı konusunda eğitimler verilebilir.” (Y5)

“Kurslar kendini geliştirme konularında kadınlara yönelik biraz pozitif ayrımcılık yapabilir... Ya da kadınlara artı puan verilebilir.” (Y7)

“Kadınlara ekstradan artı puan verilmeli, eşit başlamıyoruz kesinlikle. Kadını değerlendirirken, bu aslında haksızlık değil, eşitlik anlamında doğru olur.” (Y8)

Kadın öğretmenlerin kariyer imkânlarının artırılması için aile boyutuna ilişkin önerileri incelendiğinde en fazla ifade edilen öneriler *“ataerkil anlayışın değiştirilmesi ve aile eğitimlerinin yapılması”* olmuştur. Kadının kendi zihnindeki engelleri kaldırması ve eşlerin kadınlara destek olması kadın öğretmenlerin aile boyutuna ilişkin ifade ettiği diğer önerilerdir. Kadın öğretmenlerin aile boyutuna ilişkin ifade ettikleri önerilere örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Bir insan evladını yetiştirirse toplum kalkınır. Zaten aile temelli eğitim olmalı. Yani bir anne çocuğu ile ilgilense, onun eğitimini takip etse, çok daha iyi.” (Ö1)

“Bence önce kişinin kendi engellerini kendinin kaldırması lazım. Bunu kimse gelip de sizin adınıza yapmaz.” (Ö4)

“Kariyer süreçlerinde daha çok eşlerin yardım etmesi lazım. Bunun da nesil boyunca değişeceğini düşünüyorum. Ataerkil sistemin biraz değişimi lazım.” (Ö5)

Kadın öğretmenlerin kariyer imkânlarının artırılması için örgüt boyutuna ilişkin önerileri incelendiğinde en fazla ifade edilen öneriler *“haftalık çalışma saatlerinin azaltılması ve liyakatin esas alınması”* olmuştur. Ders programlarında kolaylık sağlanması, kadına yıpranma payı verilmesi, mülâkatın kaldırılması, yıldırmanın engellenmesi kadın öğretmenlerin örgüt boyutuna ilişkin ifade ettiği diğer önerilerdir. Kadın öğretmenlerin örgüt boyutuna ilişkin ifade ettikleri önerilere örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Ayrıca idareciler ders programını kadına öncelik vererek yapabilir. Daha düzenli olabilir, dersler daha toplanmış bir şekilde olabilir veya bazı konularda pozitif ayrımcılık yapılabilir.” (Ö2)

“Toplumda, mecliste bile kadın milletvekillerine baktığımızda, sırf olsun diye seçilmiş adaylar oluyor. Yani bayan sayısı artsın diye. Ama aşırı nitelikli insanlar göremiyorum onların içinde.” (Ö4)

“Mülakat kaldırılmalı. Adaletli olunmalı. Kariyerde liyakat önemli... Erkek baskısı, mobbing engellenmeli.” (Ö7)

Kadın öğretmenlerin kariyer imkânlarının artırılmasına yönelik eğitim boyutuna ilişkin en fazla ifade ettikleri öneri *“toplumun eğitilmesi”* olmuştur. Kariyer yapanlara maddi imkân sunulması, yasal açıdan izin problem olmaması, eğitim izinlerinin idarenin inisiyatifinden çıkarılması, çocuklar için kreş imkânı sağlanması önerileri kadın öğretmenlerin kariyer imkânlarının artırılmasına yönelik ifade ettiği diğer önerilerdir. Burada belirtilen önerilere örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Diyelim ki Milli Eğitim’de bir yönetici olsaydım, her okulda nasıl bir mescit varsa, yani çalışan öğretmenin çocuğunun gözünün önünde olabilmesi için bir odayı kreş gibi düzenledim...”

Tabi bebek yaştakiler değil de, 2 buçuğu doldurup 3 yaşına gelmişse çocuk, annenin okulunda herhangi bir kreş açılabilirdi.” (Ö2)

“İzin durumlarında idarecinin inisiyatifine bağlı kalmamak için yasalarda netlik olmalı.” (Ö6)

“Yöneticilerin maddi imkânları daha cazip hale getirilebilir. Kariyer için teşvik edici olabilir. Öğretmenlerden çok bir farkı yok maddi açıdan.” (Ö7)

“Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin kariyerlerinde ki yasal düzenleme sıkıntısı giderilmeli... Resmi bir ibare kullanılabilir. Çünkü idarecilerin inisiyatifine bağlı kalmak, başlangıçta motivasyonu düşürüyor ve kariyeri düşünmemizi engelliyor.” (Ö8)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan kadın yönetici ve öğretmenlerin kariyer süreçlerinde karşılaştıkları engeller belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda kadın yöneticilerin tamamının kariyer yapma isteği taşıdığı, bu isteğe ilişkin en çok ifade edilen nedenlerin monotonlaşma ve öğretmenlikten sıkılmak olduğu ortaya çıkmıştır. Kadın öğretmenlerin ise çoğunluğu kariyer yapma isteği taşımakta olup bu istekliliğin nedenlerinin en çok kendini geliştirme ihtiyacı, kişinin mücadeleciliği olabilmesi, mesleki doyumun artırılmasının gerekliliği ve monotonlaşmayı önleme isteği olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin bir kısmı ise kariyerin bayanlar için yoğunluk oluşturması, yaşın ilerlemiş olması, aile ve çocuklara vakit ayıramama, emeklilik döneminin gelmiş olması gibi nedenlerden dolayı kariyer yapma isteği taşımadıkları ortaya çıkmıştır. Aktan (2020) öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapma gerekçelerini incelediği araştırması sonucunda kariyer yapma nedenlerinden bazılarının mesleki tükenmişlikten kurtulmak ve kişisel gelişim sağlamak olduğu; Alabaş, Kamer ve Polat (2012) ise kariyer isteğine ilişkin öğretmenlerin lisansüstü eğitimi tercih sebeplerini inceledikleri çalışmalarında kişisel gelişim kategorisi altında en fazla ifade edilen nedenin “alanında kendisini geliştirme” olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bural (2021) akademisyenliğin tercih edilme nedenlerinin saygınlık, hayal edilen meslek olma olduğunu ortaya koymuştur. Köse ve Uzun (2017) araştırmalarında kadın yöneticilerin yöneticiliği tercih etme nedenlerinin “öğretmenliğin yorucu olması, lisansüstü eğitim yapmak ve mesleki doyum sağlama isteği” şeklinde ortaya çıktığını belirlemişlerdir. Bu sonuçlar kariyer yapma isteği taşıyan kadın yöneticiler ve kadın öğretmenlerin kariyer yapma isteği nedenleriyle örtüşmektedir. Mesleki tükenmişlik yaşama, mesleki doyumunu artırma, akademisyenliğe geçme isteği, öğretmenliğin itibarının düşük olması nedenleri araştırmalarda ulaşılan ortak sonuçlar olurken; özel konuların erkek idarecilerle paylaşılabilmesi, kadınların özel durumları, kendi ayakları üzerinde durma ve takdir görme isteği nedenlerinin bu araştırmaların sonuçlarıyla farklılık gösterdiği ifade edilebilir.

Araştırma sonucunda kadın yönetici ve öğretmenlerin bir kısmının kariyer yapma imkânlarının artmış olması ve kadına desteğin artması gibi nedenlerden dolayı kariyer yapma imkânı olduğunu düşündükleri; bir kısmının sorumlulukların fazla olması ve bu sorumluluklardan dolayı çocukları ile ilgilenememe nedeninden ötürü kariyer yapma noktasında kısmi imkânlarının olduğunu düşündükleri, bir kısmının ise kadına olumsuz bakış açısının olması, kadınların geride tutulması, erkeklerin engellemesi gibi nedenlerden dolayı kadın için kariyer yapma imkânlarının olmadığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca kariyer yapma imkânına ilişkin; kadın

yöneticilerin yarısının imkân olmadığını, kadın öğretmenlerin yarısının ise imkân olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kadınların desteklenmesinin ve kadınlara çeşitli çalışma alanları imkânı sunulmasının kadının kariyer yapma imkânını artıracığı ifade edilebilir. Türkkahraman ve Şahin (2010), araştırmalarında kadınların artık pek çok sektörde yer alma imkânı olduğu, beden gücünün gerekli olduğu alanlarda dahi teknik ve yönetsel açıdan da kadının görev alabildiği sonucuna ulaşımlardır. Çalışma alanlarının artmış olmasına rağmen kadınların birçok sorumluluğunun olması, bu durumdan kaynaklı olarak çocukları ile ilgilenememe gibi nedenlerin varlığı kariyer yapma imkânının kısmen var olduğu sonucunu da ortaya çıkarmıştır. Öğüt (2006) kadınların yönetsel pozisyonlardaki sayılarının arttığını, ancak kariyer ilerlemelerinde bu sayılarda, kadınların ailesine karşı sorumluluklarının olmasından kaynaklı düzensizliklerin veya yavaşlamaların yaşanabildiğini ifade etmiştir.

Araştırma sonucunda kadın yönetici ve öğretmenlerin, kadına olumsuz bakış açısı, kadınların geride tutulması, zaman azlığı ve erkeklerin engellemesi gibi nedenlerden kaynaklı kariyer yapma imkânlarının bulunmadığını düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Akın Acuner (2019), evdeki sorumluluklardan ve iş hayatının birlikte yürütülmesinden dolayı stres ve yorgunluk yaşanabileceğini, bundan kaynaklı çocuklara ve iş yerlerine yeterli zaman ayıramama gibi durumların yaşanabildiğini, erkek çalışanlar tarafından kadınların küçümsenebildiğini ifade ederken; Bural (2021) ise, erkek meslektaş tarafından cinsiyetçi davranışların kadınların karşılaştığı güçlüklerden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kaya'nın (2008) ise kariyer imkânları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin olumsuz sayılabilecek görüşlere hâkim olmalarını ve bunun da kariyer plânlamasını olumsuz etkilediğini belirtmesi bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırma sonucunda kadın yöneticilerin kariyer yapma imkânına sahip olduğu alanın en fazla MEB eğitim yöneticiliği olduğu, bunun yanı sıra lisansüstü eğitim, akademisyenlik, okul yöneticiliği, üniversite okumak, bireysel gelişim ve müfettişlik alanlarının da kariyer imkânı olan alanlar olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin ise en fazla kariyer yapma imkânına sahip olduğu alanların okul yöneticiliği ve lisansüstü eğitim olduğu, bunun yanında MEB eğitim yöneticiliği, akademisyenlik, branşında ilerleme ve müfettişlik alanlarının da olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda kadın yönetici ve öğretmenlerin kariyer alanları incelendiğinde bu alanların genellikle MEB eğitim yöneticiliği, lisansüstü eğitim, akademisyenlik, üniversite okumak gibi eğitim sektöründe yoğunlaştığı ortaya çıkmıştır. Durmaz (2016), kadınların iş piyasasına girdikleri öncelikli alanların sağlık ve eğitim sektörleri olduğunu ifade etmiştir. Çakır (2019) yapmış olduğu araştırmada tarım, sanayi ve hizmet sektöründe çalışan kadın oranının arttığını, kadınların en çok hizmet ve satış elemanı, en az ise yönetici olarak istihdam edildiğini belirlemiştir. Kadınların çalışma oranlarının artmasına rağmen bu artışın yöneticilik alanında beklenen düzeyde olmaması sonucu, bu araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Kadın yöneticilerin tamamı en fazla MEB eğitim yöneticiliğini kariyer alanı olarak görürken, kadın öğretmenlerin ise en fazla okul yöneticiliğini kariyer alanı olarak görmeleri, buna karşın yönetim kademesinde görevli kadın yönetici sayısının azlığı, manidar bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Araştırma sonucunda kadın yöneticilerin tamamının kariyer yapmayı gereklilik olarak gördükleri ve bu gerekliliğe ilişkin en fazla “kariyer basamaklarında kadınların olmasının zorunluluğunu, problem durumlarında kadınların farklı çözüm üretebilmesini, kadınların yöneticilikte başarılı olabileceklerini ve kariyer imkânı sayesinde kadınların kendilerini ispatlayabilme imkânı oluşması” nedenlerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Kadın öğretmenlerin tamamına yakınının kariyer yapmayı gereklilik olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu gerekliliği en fazla kendini geliştirme, kendi ayakları üzerinde durabilmeye imkân sunma, cinsiyet eşitliğinin sağlanmaya çalışılması nedenlerine dayandırdıkları belirlenmiştir. Kariyer yapmanın bir gereklilik olmadığına ilişkin nedenlerin ise “önceliğin aile olması, kariyer sürecinin kadın için yoğun olması ve tempo gerektirmesi, kadının fitraten uygun olmaması, kadının çalışma zorunluluğunun olmaması” şeklinde ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonucunda kadın öğretmen ve yöneticilerin kariyer engellerinin aile kaynaklı, bireysel kaynaklı, toplum kaynaklı ve örgüt kaynaklı engeller olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada belirtilen aile kaynaklı engellere ilişkin; aile hayatına dair sorunlar (Aksöz ve Eroğlu Durkal, 2021), aile içi sorumluluklar (Aksu ve ark., 2013), aile içi engeller (Akyüz Ünlü, 2014; İnandı ve ark., 2017), iş-aile çatışması (Hirayama ve Fernando, 2018; Shrestha, 2016), aile veya ailevi nedenlerden kaynaklı engeller (Köstek, 2007; İnandı ve ark., 2009; Gündüz, 2010; Suleymanova, 2019) şeklinde farklı araştırmalarda da benzer sınıflandırmalar bulunduğu görülmektedir. Bireysel kaynaklı engellere ilişkin ise; bireysel engeller veya faktörler (Akyüz Ünlü, 2014; Baz ve Aslan, 2021; Bilkay, 2017; Çavuşoğlu, 2021; Öçalır, 2017), kadın bakış açısı (İnandı ve ark., 2017), kadının kendi kendine koyduğu engeller (Eroğlu Toraman, 2011; Akın Acuner, 2019; Yılmaz ve ark., 2021) ve kişisel sebepler (Kirişçi ve Can, 2020) şeklinde benzer sınıflandırmalara rastlanılmıştır.

Araştırma sonucunda kariyer süreçlerinde karşılaşılan engellerden bazıları toplum kaynaklı engeller başlığı adı altında temalandırılmıştır. Benzer şekilde; toplumsal ön yargı (Aksu ve ark., 2013), toplumsal engeller/faktörler (Akyüz Ünlü, 2014; Bilkay, 2017; Çavuşoğlu, 2021; Kirişçi ve Can, 2020; Öçalır, 2017; Suleymanova, 2019), toplumsal cinsiyet kalıp yargıları veya anlayışından kaynaklanan engeller (İnandı ve ark., 2017; Akın Acuner, 2019; Toker Gökçe ve Balcı, 2021), toplumsal yapıdan kaynaklı kariyer engelleri (Köstek, 2007; Gündüz, 2010) isimlendirilmelerinin yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmada ifade edilen örgüt kaynaklı engellere ilişkin ise; örgüt kültüründen kaynaklı engeller (Aksu ve ark., 2013; Akın Acuner, 2019), kurumsal veya örgütsel faktörler/engeller (Baz ve Aslan, 2021; Bilkay, 2017; Çavuşoğlu, 2021; Hirayama ve Fernando, 2018; Kirişçi ve Can, 2020; Öçalır, 2017) ve okul-çevre kaynaklı engeller (İnandı ve ark., 2009; İnandı ve ark., 2017; Gündüz, 2010; Köstek, 2007; Suleymanova, 2019) şeklinde farklı sınıflandırmaların yapıldığı belirlenmiştir.

Kadın yöneticilerin aile kaynaklı kariyer engelleri incelendiğinde en fazla karşılaşılan engelin “çocuk sahibi olmak” engeli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra eşlerin destek vermemesi ve kadınların rol fazlalığının da kariyeri engellediği belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin ise aile kaynaklı engellerinin başında “sorumlulukların fazlalığı” engelini olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Evli olmak, çocukların olması gibi nedenlerin de kadın yöneticilerle benzer olarak kariyer süreçlerinde karşılaşılan engeller olduğu ortaya çıkmıştır. Köstek (2007) yapmış olduğu araştırmada, kadın öğretmenlerin kariyer yapmalarının önünde ailevi nedenlerden kaynaklanan; evlilik, aile içindeki görevleri aksatma endişesi, çocuk bakımı ve sorumluluğunun kadının üzerinde olması gibi engellerin yöneticiler ve öğretmenler tarafından aynı düzeyde

algılandığı sonucuna ulaşmıştır. Gündüz (2010) öğretmen algılarına göre kadın öğretmenlerin ailevi nedenlerden dolayı kariyer engelleri yaşadıkları sonucuna ulaşmış ve en büyük engelin çocuk bakımı sorumluluğu olduğunu, evliliğin ise diğer maddelere göre daha az kariyer engeli oluşturduğunu belirtmiştir. Aksu ve ark. (2013), araştırmalarında hem erkek hem kadın müdürlerin görüşlerine göre en fazla aile içi sorumlulukların engel oluşturduğunu, ayrıca kadın müdürlere göre kadınların, annelik rolünün yüklediği sorumluluklarının olması, eşin kadına müdür olmasında destek olmaması gibi engeller de karşılaşılan sorunlar olarak ifade edilmiştir. Suleymanova (2019), kadın öğretmenlerin kariyer süreçlerinde aileden kaynaklı kariyer engellerinin en yüksek ortalamaya sahip olduğunu, Aksöz ve Eroğlu Durkal (2021) ise kadınların işgücüne katılımlarının önündeki en önemli engelin, kadınların ailedeki sorumluluklarının fazlalığı olduğunu ifade etmiştir. Akpınar-Sposito (2013) yapmış olduğu araştırmada kadınların, çocuklar veya yaşlılar için birincil aile bakıcıları olduklarını, kadınların aileleri ile daha fazla zaman geçirmek için erkeklere göre daha az saat çalışmayı seçebileceklerini belirtmiştir. Kaya ve ark. (2014) erkek yönetici ve öğretmenlerin yönetsel algılarının kadın yönetici ve öğretmenlere göre daha yüksek bulmuşlar ve bunun nedeninin kadınların aile içindeki rollerini daha öncelikli görmelerinden kaynaklı olduğunu ifade etmişlerdir. Subramaniam ve ark. (2013) ise aile ile ilgili engellerin kadın yöneticilerin üst yönetim pozisyonuna ilerlemelerinde önemli ölçüde ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmalar göz önüne alındığında kadın öğretmen ve yöneticiler için aileden kaynaklı engellerin kariyer sürecini önemli ölçüde olumsuz etkilediği, bu araştırma sonucunda belirlenen aile kaynaklı engellerden “çocuk sahibi olmak, eşlerin destek vermemesi, rol fazlalığı, ev sorumluluğunun kadında görülmesi” engellerinin diğer araştırmalarla da benzerlik gösterdiği ancak eşin çalışma şartlarının da engel görülmesi sonucunun diğer araştırma sonuçlarından farklılaştığı görülmüştür.

Araştırma sonucunda kadın yönetici ve öğretmenlerin kariyer süreçlerinde karşılaştığı bireysel engeller incelendiğinde en fazla “maddi imkânsızlıkların, ulaşım sorununun ve kariyer yapmak için zamanın yetersiz olmasının” engel olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu engellerin yanı sıra kadın yöneticilerin, “kadın fitratının uygun olmaması ve sağlık sorunları”; kadın öğretmenlerin ise “moral-motivasyon düşüklüğü” gibi engellerle de karşılaştıkları belirlenmiştir.

Kadın yöneticilerin karşılaştıkları önemli engellerden biri olan kadın fitratının uygun olmaması; kadının duygusal zayıflıkları, ataerkil toplum içerisinde kadının daha hassas olarak görülmesi, kadının daha naif ve kırılgan olması gibi nedenlerden kaynaklandığı ifade edilebilir. Güvenel Karaduman ve Ergun (2018) kadın yöneticilerin başarılı olma sırrını erkek gibi olmaya bağladıklarını, kadınsı olmanın yönetici olabilmede engel teşkil ettiğini, bu durumun da eril önyargılardan kaynaklanabileceğini ifade etmişlerdir. Öçalır (2017) bireysel engeller adı altında kadının kendine güvenememe, hırslı olamama ya da isteksizlik gibi engellerle karşılaşabileceklerini belirtmiştir. Bu sonuçların araştırmada ortaya çıkan “moral-motivasyon düşüklüğü” engeli sonucuyla örtüştüğü ifade edilebilir.

Araştırmada kadın öğretmen ve yöneticilerin karşılaştığı engellerden birinin de yaşın ilerlemiş olması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Topcu (2021), yapmış olduğu araştırmada yöneticilerin genç ya da yaşlı olmalarının kariyeri etkileme durumunu incelemiş ve olumsuz etkilerden biri olarak başarıya doyma, yeniliğe açık olmama, çok yaşlı olma gibi nedenlerden dolayı yaşlılığın kariyer için engel olabileceğini ifade etmiştir. Baz ve Aslan (2021) ise bireysel faktörlerden kaynaklanan kariyer engelleri olarak aile yaşam döngüsüne ait kriz dönemleri adı altında yaşanan sağlık problemlerinin de kariyer engeli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu

sonucun araştırmada ulaşılan sağlık sorunlarının yaşanması engeliyle benzer olduğu görülmektedir. Bu araştırmada ayrıca bireysel kaynaklı engeller olarak; “hamilelik sürecinin yansımaları, kariyerin ekonomik bir getirisinin olmaması, bekâr olmanın kadın açısından dezavantaj olması” sonuçlarına ulaşılmıştır. Yukarıda yer verilen farklı araştırmalar göz önüne alındığında kadın ğretmen ve yöneticilerin karşılaştığı bu engellerin diğer araştırma sonuçlarıyla farklılık gösterdiği ifade edilebilir.

Araştırma sonucuna göre kadın yönetici ve öğretmenlerin karşılaştıkları toplum kaynaklı engeller incelendiğinde; kadın yöneticilerin en fazla karşılaştıkları engelin “toplumun kadına olumsuz bakışı” olduğu görülmüştür. Kadın yöneticilerin kariyer süreçlerinde karşılaştığı diğer engellerin ise “ataerkil toplumsal özellikler ve kadın kariyerinin gereksiz görülmesi” olduğu ortaya çıkmıştır. Kadın ğretmenlerin ise kariyer süreçlerinde en fazla karşılaştığı engellerin ise “erkek egemen toplum yapısı ve toplumun kadına bıtığı rollerin fazlalığı” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kadın yönetici ve öğretmenlerin kariyer süreçlerinde karşılaştığı engellerden birinin de cinsiyet ayrımı olduğu belirlenmiştir. Bilkay (2017) mesleki konularda cinsiyet ayrımcılığının yaşandığını, kadın için önceliğin çocukla ilgilenme olmasından kaynaklı çoklu rol üstlenme durumu ve üst düzey yöneticilik için erkeklere daha çok fırsat verilmesi mesleki konularda cinsiyet ayrımcılığının bir yansıması olduğunu ifade etmiştir. Akyüz nl (2014) kadın çalışanların işe alım süreçlerinde medeni durum ve ocuk sahibi olma gibi sorularla karşılaşmalarının, belli kariyer düzeylerine ykseltilmemelerinin, ancak belirli n koşullara göre kariyer ilerlemelerinin yapılmasının cinsel ayrımcılığın kanıtı olduğunu ifade etmektedir. Shrestha da (2016) kadınlar için cinsiyet ayrımcılığının, aile çatışmalarının, fırsat eşişsizliğinin, destek eksikliğinin birer engel olarak kadınların kariyerleri önünde durduğunu ve kadınların bu engellerle hl mücadele ettiklerini belirtmektedir.

Araştırma sonucunda ulaşılan toplum kaynaklı engellerden biri de kadınlar için en ideal mesleğin öğretmenlik olduğu inancıdır. İnanđı ve ark. (2017) araştırmalarında ataerkil yapı ve bu yapıdan kaynaklanan toplumsal rollerin cinsiyetçiliğe neden olduğunu, kadınların genelde öğretmenlik ve yönetsel görevlere göre yönlendirildiğini ifade etmişlerdir. Eroğlu Toraman (2011) araştırmasında, eğitim örgütlerinde kadın yöneticiye önyargının olduğunu, bunun nedenlerinin de kadının annelik rolü ve getirdiği duygusal yaklaşımlar olduğunu bulgulamıştır. Kirişçi ve Can (2020) ise araştırmalarında toplumsal sebepler teması altında karşılaşılan engellerin en fazla erkeklerin kadınları yöneticilikte istememesi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Hirayama ve Fernando (2018) erkek egemenliğinin kadınların kariyer engellerinden biri olduğunu belirtmiştir. Farklı araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlar ile bu araştırmada ortaya çıkan cinsiyet ayrımı, cinsiyet eşişsizliği, toplumun kadına olumsuz bakışı, kadının kariyerinin gereksiz görülmesi, toplumun kadına bıtığı rollerin fazlalığı, erkeklerin olumsuz bakışı ve yöneticilerin destek olmaması gibi engellerin olduğu sonucunun örtüştüğü görülmektedir.

Araştırma sonucuna göre kadın yönetici ve öğretmenlerin karşılaştıkları örgüt kaynaklı kariyer engelleri incelendiğinde, kadın yöneticilerin en fazla “rgtlerde yöneticinin erkek olmasının istenmesi ve çalışma saatlerinin uzunluğu” engelleriyle karşılaşırken, kadın öğretmenlerin de kariyer süreçlerinde kadın yöneticilerle benzer olarak “alışma saatlerinin uygun olmaması, görev yapılan yerin uzaklığı ve iş yükü fazlalığı” engelleriyle karşılaştıkları ortaya çıkmıştır.

Kadın öğretmen ve yöneticilerin kariyer süreçlerinde karşılaştığı örgütsel kaynaklı diğer engellerden bazılarının “yöneticinin destek olmaması ve siyasi engellerin olabildiği” ortaya çıkmıştır. Yirci (2017) öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde karşılaştıkları engelleri incelediği araştırmasında öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılmak istediklerinde okul yöneticilerinin gönülsüz olabildikleri bulgusuna ulaşmıştır. Toytok ve Çelepçıkay (2015) yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlerin izin ve ders programı ayarlama durumlarında problemler yaşayabildiklerini ifade etmişlerdir. Aksu ve arkadaşları (2013) örgüt kültürünün oluşturduğu engellemeler arasında örgüt içinde siyasi etkilerin olması ve örgütün erkek müdürlerden yana olması sonuçlarına ulaşmışlardır. Baz ve Aslan (2021) ise kurumsal faktörlerden kaynaklanan engellerin şiddetli rekabet ortamı, işin stresli yönleri, erkekler kulübüne girememe, pozisyon girilemesi gibi engeller olduğu sonucuna ulaşmıştır. Jones ve Palmer (2011) kadınların, hemcinslerinin erkeklerden daha üst görevlerde yer alması gerektiğini düşünmelerine rağmen, bir araya geldiklerinde kadının kadına engel olabildiğini ve birbirleriyle mücadeleye girebildiklerini ifade etmişlerdir. Abdalla (2015) kadınların kariyer süreçlerindeki başlıca engellerden birinin ağırlardan dışlanma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kaya ve Köse (2020), ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde anasınıfının bulunmasının okul idarecilerine daha fazla iş yükü getirdiğini ve süreçteki yoğun iş yükünün azaltılmasının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Farklı araştırma sonuçlarıyla bu çalışmada ulaşılan “iş yükü fazlalığı, yöneticinin erkek olmasının istenmesi, kurum yöneticilerinin tamamen erkek olması, örgütteki hemcinslerin kıskançlığı” engellerinin benzeştiği ifade edilebilir.

Araştırma sonucunda kadın öğretmen ve yöneticilerin kariyer imkânlarının artırılmasına yönelik önerileri “aile, örgüt ve eğitim” boyutuna ilişkin öneriler olmak üzere 3 başlık altında ortaya çıkmıştır. Aile boyutuna ilişkin kadın yöneticilerin önerilerinin “ailelerin bilinçlendirilmesi” önerisi olduğu; kadın öğretmenlerin ise en fazla “ataerkil anlayışın değiştirilmesi” önerisinde buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Örgüt boyutuna ilişkin en fazla ifade edilen önerinin ise “toplumun eğitilmesi” önerisi olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda “aile ve toplumun eğitilmesi” önerilerinin ön plana çıktığı görülmüştür. Literatürde, özellikle çocuklara ve gençlere yönelik farkındalık sağlayacak çalışmaların yapılması (Akin Acuner, 2019), toplumsal cinsiyete ilişkin toplumun bilinçlendirilmesi (Aksöz ve Eroğlu Durkal, 2021), aile eğitimi programlarının düzenlenmesi (Aksu ve ark., 2013), kadının çalışmasına ilişkin önyargıların eğitim yoluyla giderilmesi (Çakır, 2019), kadınlara kariyer eğitimi verilmesi (Yılmaz ve ark., 2021) önerilerinin getirildiği, farklı araştırmalarda getirilen önerilerin bu araştırma kapsamında katılımcılar tarafından getirilen önerilerle örtüştüğü görülmektedir. Bunun yanısıra bakım evi ya da kreş imkânlarının sunulması, esnek çalışma saatlerinin oluşturulması (Akin Acuner, 2019; Aksöz ve Eroğlu Durkal, 2021; Yılmaz ve ark., 2021; Mert ve Topçu, 2021), annelik izinlerinin uzatılması (Aksöz ve Eroğlu Durkal, 2021; Mert ve Topçu, 2021), izin yönetmeliğinin düzenlenmesi (Alabaş ve Kamer, 2012) gibi önerilerin araştırma sonucunda ulaşılan örgüt boyutuna ilişkin; çalışma saatlerinin düzenlenmesi, hamilelik izninin artırılması önerileriyle; eğitim boyutuna ilişkin yasal açıdan iznin problem olmaması, eğitim izinlerinin idarenin inisiyatifinden çıkarılması ve çocuklar için kreş imkânı sağlanması önerileriyle örtüştüğü görülmektedir.

Öneriler

1. Araştırma sonucunda kadın yöneticilerin tamamının kariyer yapma isteği taşıdıkları, bu istekliliğin nedenlerini ise daha çok *öğretmenliğin monotonlaşmasına, öğretmenlikten sıkılmaya, öğrenci için yetersiz kalmaya ve çalışma koşullarının zorluğuna* bağladıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin mesleki süreçlerinde monotonlaşmalarını ve meslekten sıkılmalarını önlemeye dönük mesleki gelişim imkânları ile iş dışı sosyal faaliyetlerin sayıları artırılarak mesleki heyecanın her zaman zinde tutulması sağlanabilir. Ayrıca mesleki yeterliği sürekli kılmak adına mesleki gelişim imkânları daha fazla sağlanarak ve bireysel gelişim olanaklarının içeriği hakkında öğretmen farkındalığı artırılarak mesleki yetersizlik inancı ortadan kaldırılabilir. Çalışma koşullarının iyileştirilmesi konusunda öğretmenlerden görüş alınarak düzenlemeler yapılabilir.
2. Araştırma sonucunda kadınların erkeklere oranla sorumluluklarının daha fazla olması ve çalışma durumundan kaynaklı olarak kadının çocukları ile yeterince ilgilenememe, ev ve iş yükünün artmış ve çalışma saatlerinin fazla olması gibi engellerle karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma saatlerinde yapılacak düzenlemelerle ve kariyer süreçlerinde (örneğin işe/mesleğe alımlarda) kadınlara sorumluluklarının fazlalığı göz önünde bulundurularak yapılacak pozitif ayrımcılıkla kariyer engelleri azaltılabilir/ortadan kaldırılabilir.
3. Kadın yönetici ve öğretmenlerin, kariyer yapma isteği taşımalarına rağmen kariyer süreçlerinde erkeklerin engellemeleri ile karşılaşmaları, kadınlara yeterince güven duyulmaması ve toplumda ataerkil anlayışın baskın olmasından kaynaklı engelleri yaşamaları kadınların kariyer süreçlerini yavaşlatmakta/engellemektedir. Yapılacak aile eğitimleriyle kadının kariyer sürecine olumlu bakış açısının geliştirilmesi desteklenebilir.
4. Kadın öğretmenlerin özel durumlarını kadın idarecilere daha rahat ifade edebildiklerinden eğitim kurumlarında idarecilerden en az birinin kadın olmasına daha fazla dikkat edilebilir, bunun için gerekli yasal düzenlemeler yapılabilir.
5. Araştırma sonucunda kadın yönetici ve öğretmenlerin kariyer süreçlerinde karşılaştığı önemli engellerden birinin de *çocuk sahibi olmak* olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumun bir engel olmaktan çıkarılması için kreş imkânları artırılabilir. Kurumlar bünyesinde çalışan kadınların çocuklarının devam edebileceği kreşler açılabilir.
6. Araştırma sonucunda kadın çalışanlara doğum öncesinde ve sonrasında verilen izinlerin yetersiz olması ve ailenin öncelik olmasından kaynaklı olarak kendilerini yeterince işlerine verememeleri durumlarının ortaya çıktığı belirlenmiştir. Kadın çalışanların doğum izni sürelerinin artırılması veya bu süreçlerin evden çalışma şeklinde gerçekleştirilebilmesi için gerekli yasal düzenlemeler yapılarak kadın yönetici ve öğretmenlerin kariyer imkânları artırılabilir/desteklenebilir.
7. Özellikle okul öncesi ve sınıf öğretmenliği branşına sahip kadın öğretmenler kariyer süreçlerinde devam etmek durumunda buldukları eğitim için sürekli olarak izin alma ile ilgili sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Yapılacak yasal düzenlemelerle kariyer kapsamında gerçekleştirilen eğitimler için izin alma durumlarıyla ilgili bu sorunlar ortadan kaldırılabilir.

8. Araştırma konusuyla ilgili daha geniş bir katılımcı kitlesine ulaşmaya imkân sunacak nicel çalışmalar yapılabilir.
9. Türkiye’de kadın yönetici ve öğretmenlerin kariyer engellerine dönük yapılan nitel araştırmaların inceleneceği bir metasentez çalışma yapılabilir.
10. Kadın yönetici ve öğretmenlerin kariyer engellerini inceleyen farklı kültürlerde yapılmış araştırma sonuçlarıyla aynı konuda Türkiye’de yapılmış araştırma sonuçlarının karşılaştırılacağı nitel bir araştırma yapılarak konu kültürel farklılıklar bağlamında incelenebilir.

ıkar atışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan 02.02.2022 tarihli ve E-72321963-020-96583 sayılı etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Abdalla, I.A. (2015). Career facilitators and barriers of Arab women senior executives. *International Journal of Business and Management*, 10(8), 218-232. <http://dx.doi.org/10.5539/ijbm.v10n8p218>.
- Akbaş, G. ve Korkmaz, L. (2017). Kadın yöneticiler: Görünmez engellerin gölgesinde yükselme çabası. *İş ve İnsan Dergisi*, 4(2), 73-86.
- Akın Acuner, ř. (2019). Kadın çalışanların kariyer geliştirme sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *UlİİD-İJEAS*, 2019(23), 35-52. doi: 10.18092 / ulikidince.456582.
- Akpınar-Sposito, C. (2013). Career barriers for women executives and the glass ceiling syndrome: the case study comparison between French and Turkish women executives. *Social and Behavioral Sciences*, 75(2013), 488-497. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.053>.
- Aksöz, F. ve Eroğlu Durkal, M. (2021). Çalışma hayatında kadınların karşılaştıkları sorunlar: Kayseri ilinde çalışan kadın öğretmenler üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 59, 141-176.
- Aksu, A., Çek, F. ve şenol, B. (2013). Kadınların müdür olmalarının önündeki cam tavan ve cam tavanı aşma stratejilerine ilişkin ilköğretim okulu müdürlerinin görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25, 133-160.
- Aktan, O. (2020). Öğretmenlerin kariyer gelişimi açısından lisansüstü eğitimin değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(3), 596-607. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.419>
- Akyüz Ünlü, B. (2014). Kadınların kariyer engelleri ile kariyer tatmini ve yaşam doyumu ilişkisi. [Yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Alabaş, R., Kamer, T. ve Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: Tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 89-107.
- Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ulusal Eylem Planı 2008-2013. http://www.ceidizleme.org/ekutuphaneresim/dosya/502_1.pdf adresinden 16 Nisan 2022 tarihinde alınmıştır.
- Baz, D. ve Aslan, A.E. (2021). Üst düzey kadın yöneticilerin kariyer engellerinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(41), 3505-3533.
- Bilkay, T.A. (2017). *Çalışan kadınların kariyer engelleri ve cam tavan sendromu algılamalarının iş motivasyonlarına etkilerini belirlemeye yönelik bir araştırma: Sağlık Bakanlığı Merkez Teşkilatı örneği*. [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bural, F. (2021). *Akademide kadın olmak: Kariyer deneyimleri bağlamında bir araştırma*. [Yüksek lisans tezi]. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi.
- Ceylan, E., Özdoğan Özbal, E., Sever, M. ve Boyacı, A. (2020). *Türkiye'deki öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri, öğretim koşulları: TALIS 2018 öğretmen ve okul yöneticileri yanıtları analizi*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Çakır, İ. (2019). *Türkiye'deki üniversitelerde kadın işgücü ve Bartın Üniversitesi'ndeki kadın akademisyenler üzerine bir araştırma*. [Yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Çavuşoğlu, S. (2021). Bir kadının topuk sesleri: Cam tavan sendromu yönüyle bir film analizi. *İş ve İnsan Dergisi*, 8(2), 239-255.
- Çetinsaç, İlknur ve Metin Aksoy (2020). "Feminizmin tarihsel dönüşümü ve uluslararası ilişkilerde güç kavramına yaklaşımı". *Global Journal of Economics and Business Studies*. 9(18), 208-217.

- ÇYDD (Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği), *Baba Beni Okula Gönder ve Kardelenler Projesi*. <https://www.cydd.org.tr> adresinden 12 Nisan 2022 tarihinde alınmıştır.
- DİSK-AR (Türkiye Devrimci İşçi Sendikaları Konfederasyonu Araştırma Dairesi, 2018, Mart 7). Türkiye’de kadın işçi gerçeği: Daha fazla ayrımcılık, düşük ücret, güvencesiz istihdam. <http://arastirma.disk.org.tr/?p=2439> adresinden 14 Nisan 2022 tarihinde alınmıştır.
- Durmaz, Ş. (2016). İşgücü piyasasında kadınlar ve karşılaştıkları engeller. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2(3), 37-60.
- Elçi, E. (2011). Türkiye’de "kadın olmak" söylemi: Kadınlarla yapılmış bir söylem çalışması. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*. 31 (2011), 1-28.
- Erdinç, B. (2021). Materyalist feminizm ve uluslararası ilişkiler. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 30-55.
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi, 2007, Nisan 5), Eğitimde ve Eğitimle Toplumsal Cinsiyet Eşitliği. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitimde-ve-toplumsal-katilimda-cinsiyet-esitliginin-saglanmasi-projesi-yayinlari/> adresinden 16 Mart 2022 tarihinde alınmıştır.
- Eroğlu Toraman, B. (2011). *Eğitim Örgütlerinde Kadınların Yönetmelere Konuma Yükselmelerinde Cam Tavan Etkisi*. [Yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Gündüz, Y. (2010). Öğretmen algılarına göre kadın öğretmenlerin kariyer engellerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 133-149.
- Güvenel Karaduman, C. ve Ergun, A. (2018). Erkek egemen iş ortamlarında kadın yöneticilerin deneyimleri ve stratejileri. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 21(2), 114-143.
- Hirayama, M. ve Fernando, S. (2018). Organisational barriers to and facilitators for female surgeons’ career progression: a systematic review. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 111(9), 324-334. <https://doi.org/10.1177/0141076818790661>.
- İmamoğlu Akman, G. ve Akman, Y. (2016). Kraliçe arı sendromu bağlamında kadın öğretmenlerin kadın yöneticilere ilişkin görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 748-763.
- İnandı, Y., Gün, M.E. ve Giliç, F. (2017). The study of relationship between women teachers’ career barriers and organizational silence: Viewpoint of women and men teachers. *European Journal of Contemporary Education*, 6(3), 542-556. <https://doi.org/10.13187/ejced.2017.3.542>.
- İnandı, Y., Özkan, S., Peker, S. ve Atik, Ü. (2009). Kadın öğretmenlerin kariyer geliştirme engelleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 77-96.
- Jones, S.J. ve Palmer, E.M. (2011). Glass ceilings and catfights: Career barriers for professional women in academia. *Advancing Women in Leadership*. Vol.31, pp. 189-198.
- Kadın İstihdamının Desteklenmesi Operasyonu Hibe Programı Projeler Özeti, https://www.ab.gov.tr/files/CSD/kadin_istihdami_compendium.pdf adresinden 16 Nisan 2022 tarihinde alınmıştır.
- Kaya, A., Balay, R. ve Tınaz, S. (2014). Yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi(KEFAD)*, 15(2), 79-97.
- Kaya, G. (2008). *Öğretmenlerin Kariyer Gelişimini Etkileyen Demografik Faktörler*. [Yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.

- Kaya, Z. ve Köse, A. (2020). Farklı kademelerde görevli okul yöneticilerine göre okul öncesi eğitim. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1532-1553.
- Keser, D. (2020). *Bir Uluslararası İlişkiler Teorisi Olarak Feminizm ve Eleştirisi*. [Yüksek lisans tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Kirişçi, G. ve Can, N. (2020). Eğitim ve okul yöneticilerinin cam tavan sendromuna ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2). 618-636. doi:10.31592/aeusbed.736762.
- Köse, A. ve Uzun, M. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarında kadın yönetici olmak: Sorunlar ve eğilimler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3): 1058-1083.
- Köstek, H. (2007). *Resmi İlköğretim Okullarında Çalışan Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Kadın Öğretmenlerin Kariyer Engelleri*. [Yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi
- Kuzutürk, E. ve Yılmaz, E. (2016). AÇEV (Anne Çocuk Eğitim Vakfı). *Sözün özü: Toplum Temelli Kadın Mekânları Projesi*. Taymaz Matbaacılık.
- MEB. Girişimcilikte Önce Kadın Projesi, 2016-2019. oncekadin.gov.tr adresinden 18 Nisan 2022 tarihinde alınmıştır.
- MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı (Ankara, 2019). *2019-2023 Stratejik Planı*. https://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_11/11112345_Stratejik_Plan_2019_2023.pdf adresinden 1 Mayıs 2022 tarihinde alınmıştır.
- MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı (2020, 30 Aralık). *2021 Yılı Bütçe Raporu*. <https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-2021-yili-butce-raporusunusu-yayinlanmistir/icerik/404> adresinden 18 Nisan 2022 tarihinde alınmıştır.
- MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı (2021, 10 Eylül). *Milli Eğitim istatistikleri örgün eğitim 2020/2021*. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=424 adresinden 10 Nisan 2022 tarihinde alınmıştır.
- MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı (2021, 9 Şubat). *2021 Yılı Performans Programı, Ekim 2020*. <https://sgb.meb.gov.tr/www/2021-yili-performans-programi-yayinlanmistir/icerik/406> adresinden 1 Nisan 2022 tarihinde alınmıştır.
- Mert, P. ve Topçu, F. (2021). Kadın yöneticilerin kariyer engelleri hakkında bir doküman analizi. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 4(2), 285-304.
- Ocak, A. (2021). Türk eğitim yönetiminde kadının adı yok. *Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 2(1), 15-25.
- Onat Kocabıyık, O. (2016). Olgubilim ve gömülü Kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- On Birinci Kalkınma Planı 2019-2023. (2019, 23 Temmuz). Resmi Gazete (Sayı: 30840 (Mükerrer)). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/07/20190723M1-1.htm>.
- Osman Korkut Kanadoğlu, "Feminizm ve Kadın Hakları", YÜHFD, C.XVIII, 2021/1, 141-169.
- Öçalır, M. (2017). *Kurumsal iletişim açısından 'cam tavan sendromu': Orta ve üst düzey kadın yöneticilerin, cam tavan sendromu hakkındaki görüşlerinin yönetim ve iç iletişim açısından değerlendirilmesine yönelik İstanbul özelinde nitel bir çalışma*. [Yüksek lisans tezi]. Kadir Has Üniversitesi.
- Öğüt, A. (2006). Türkiye'de kadın girişimciliğin ve yöneticiliğin önündeki güçlükler: cam tavan sendromu. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 1(1), 56-78.
- Özertürk, M. ve Gül, İ. (2021). Eğitim çalışanı kadınların yönetici olmalarının önündeki cam tavan sendromuna yönelik görüşleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, sayı:51, 24-44.

- Selçuk, Z. (2000). *Okul deneyimi ve uygulama (öğretmen ve öğrenci davranışlarının gözlenmesi*, 2. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Shrestha, Pooja, "Barriers for women in career advancement in the hospitality industry: A review of literature" (2016). MBA Student Scholarship. 52.
- Subramaniam, I.D., Arumugam, T. ve Akeel Abu Baker, A.B.A. (2013). Demographic and family related barriers on women managers' career development. *Asian Social Science*, 10(1), 86-94. <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v10n1p86>.
- Suleymanova, E. (2019). *Kadın öğretmenlerin kariyer süreçlerinde karşılaştıkları engellerin incelenmesi: İstanbul ili örneği*. [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Taş, G. (2016). Feminizm üzerine genel bir değerlendirme: Kavramsal analizi, tarihsel süreçleri ve dönüşümleri. *Akademik Hassasiyetler*, 163-175.
- T.C. Sosyal Güvenlik Kurumu Başkanlığı, *WOMEN-UP (Kayıtlı Kadın İstihdamının Desteklenmesi Projesi)*. www.sgkkadinistihdamindesteklenmesi.org adresinden 1 Mayıs 2022 tarihinde alınmıştır.
- TEDMEM. (Türk Eğitim Derneği). *TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler* (TEDMEM Analiz Dizisi 6). Türk Eğitim Derneği Yayınları. <https://tedmem.org/yayin/talis-2018-sonuclari-turkiye-uzerine-degerlendirmeler> adresinden 2 Mayıs 2022 tarihinde alınmıştır.
- TESEV (Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etüdler Vakfı). *Üst düzey karar almada kadın katılımı*. TESEV Yayınları. www.tesev.org.tr adresinden 1 Mayıs 2022 tarihinde alınmıştır.
- Toker Gökçe, A. ve Balcı, K. (2021). Kadınların iş hayatında var olma mücadelesi. 1. *Uluslararası Kadın Eğitimleri Kongresi*, 365-374.
- Topcu, F. (2021). *Bağımsız devlet anaokullarında çalışan yöneticilerin kadın yöneticilere ilişkin cam tavan algılarının incelenmesi: Küçükçekmece örneği*. [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Toytok, E. H. ve Çelepçıkay, E. (2015). Siirt ilinde görev yapan okul yöneticilerin lisans üstü eğitime bakış açılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, sayı:5.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2022). İstatistiklerle kadın, 2021 (Sayı: 45635). <https://data.tuik.gov.tr>.
- Türkkahraman, M. ve Şahin, K. (2010). Kadın ve kariyer. *Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-88.
- TÜRKONFED (Türk Girişim ve İş Dünyası Konfederasyonu). *Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Gündem Raporu-1. CAM TAVAN*. <https://turkonfed.org/tr/detail/2199/turkonfed-idk-ilk-cinsiyet-esitligi-gundem-raporunu-yayinladi> adresinden 8 Haziran 2022 tarihinde alınmıştır.
- YADA (Yaşama Dair Vakıf). *Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği için 10 yıl. Haydi Kızlar Okula kampanyasının serüveni ve öğrettikleri*, 2021, <https://www.yada.org.tr/> adresinden 16 Nisan 2022 tarihinde alınmıştır.
- YASED (Uluslararası Yatırımcılar Derneği). *Kadınların üst yönetimde temsilinin artırılmasına yönelik uygulamalar ve öneriler*. <https://yased-api.yased.org.tr/Uploads/Reports/9bf410f1-a8be-40fe-8d03-7e7c5a3bcf4a.pdf> adresinden 19 Nisan 2022 tarihinde alınmıştır.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

- Yılmaz, A., Kandak, M., Demir, E., Çelik, A., Kaya, H. ve Demir M. (2021). Eğitim alanında kadın yöneticilerin kariyer engellerinin incelenmesi. *Türkiye Mesleki ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 90-104.
- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 503-522.

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Akif KÖSE
akifkose@ksu.edu.tr

Sultan İNCE
sltn_gnl@hotmail.com

Metaphorical Perceptions of Prospective Mathematics Teachers: Concept of Algebra

Yasemin KATRANCI, Kocaeli University, ORCID ID: 0000-0002-0916-2407

Sena YILDIZ, Inonu University, ORCID ID: 0000-0002-0611-9913

Abstract

The aim of this study is to examine the perceptions of prospective middle school mathematics teachers about the concept of algebra with the help of metaphors. The phenomenology approach was used as the research model. The study group was determined according to a criterion sampling. In this context, the study group consists of 134 prospective teachers studying in the junior and senior levels in the primary mathematics education program in the 2021-2022 spring term. A form consisting of three parts was used as a data collection tool. A process consisting of four stages (naming, elimination, category, and validity-reliability) was followed in the analysis and interpretation of the metaphors. According to the results, it was revealed that candidates produced 110 valid and 82 different metaphors about the concept of algebra. The most frequently used metaphors were life, sea, puzzle, and game. The reasons given by the candidates were analyzed, and it was seen that the metaphors they developed were gathered in nine different categories. These categories are difficult and complex, systematic/ruled, the basis/language of mathematics, infinite/broad, effortful, abstract, fun, positive/negative, and other. It was concluded that the prospective teachers' perceptions regarding algebra were related to the category of difficult and complex, and they had a negative perspective towards algebra. As a result, in this study, it was found that prospective mathematics teachers had a rich metaphorical perceptions towards the concept of algebra, and as a result of the analysis of the metaphors, they mostly had a negative perceptions towards concept of algebra.

Keywords: metaphor, perception, algebra, prospective teachers



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 3, 2022
pp. 1756-1778
DOI
10.17679/inuefd.1130239

Article Type
Research Article

Received
13.06.2022

Accepted
25.12.2022

Suggested Citation

KatranCI, Y., & Yildiz, S. (2022). Metaphorical perceptions of prospective mathematics teachers: Concept of algebra. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(3), 1756-1778. DOI: 10.17679/inuefd.1130239

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It is stated by the National Council of Teachers of Mathematics (NCTM, 2000) that all students should learn algebra, as it is the basis for important areas of mathematics. However, national and international studies show that students have difficulties in understanding algebra (Dede & Argün, 2003). These problems also affect students' mathematical achievement and cause a decrease in this achievement (Ersoy & Erbaş, 2005). It is thought that it is important to examine the current perceptions of prospective mathematics teachers towards the concept of algebra, since they will teach algebra to their students in the future. Because it is known that many mathematics teachers have difficulties in answering some questions such as; "Why do we learn algebra?" and "Why do we use algebra?" (French, 2002). In the literature, no study has been found in which the perceptions of prospective teachers on the concept of algebra are examined through metaphors. It is thought that the study will contribute to the relevant literature in the context of both shedding light on the ideas that will help in eliminating the problems experienced in teaching algebra and the absence of studies in which the thoughts of prospective teachers who will teach algebra on this subject are not investigated.

Purpose

The aim of this study is to determine the perceptions of prospective middle school mathematics teachers about the concept of algebra through metaphors. In line with the purpose of the study, the following questions were tried to be answered.

1. What are the metaphors produced by prospective mathematics teachers about the concept of algebra?
2. Under which conceptual categories can the metaphors produced by prospective mathematics teachers about the concept of algebra be grouped?
3. How do the metaphors produced by prospective mathematics teachers' change according to whether algebra is a difficult subject or not?

Method

The phenomenology approach was used as a research model of the study. The criterion sampling method was used in the research. The key point in criterion sampling is examining all cases that meet a predetermined set of criteria (Yıldırım & Şimşek, 2013). The criterion for participation is that the prospective teachers have taken the algebra course before. In this context, the study group consists of 134 prospective teachers studying in the 3rd (65 participants) and 4th grades (69 participants) of a primary mathematics education program in the 2021-2022 spring term. In the study, a form consisting of three parts was used as a data collection tool. In the first part, there was a detailed explanation. The explanation includes what the form contains and what should be considered while filling out the form, as well as an example for creating a metaphor. The sample is; "*Mathematics is like a space; because it is infinite*". In the second part, there were three questions about gender, grade-level, and whether algebra is seen as a difficult lesson by the prospective teachers. In the third part, in order to examine the perceptions of prospective teachers about the concept of algebra, "*Algebra is like; because*" were asked to complete the sentence. The data of

the research study were analyzed by content analysis. In the analysis and interpretation of metaphors, the process consisting of four stages (naming, elimination, category, and ensuring validity-reliability) applied by Saban (2009) was followed.

Findings

The metaphors produced by the prospective mathematics teachers on the concept of algebra were examined and it was determined that they produced 110 valid metaphors. In addition, it was seen that they mostly produced the metaphors of life (f=8), sea (f=5), puzzle (f=5), and game (f=4). The metaphors they developed were gathered in nine different categories. It was seen that the metaphors they created about the concept of algebra were found in the most 'difficult and complex' category (33.63%), and the least in the other (1.81%) and positive/negative (1.81%) categories. It was examined how the metaphors developed by prospective mathematics teachers changed according to whether or not algebra is a difficult course; it was determined that 52 (47.27%) considered algebra was a difficult course, 51 (46.36%) considered algebra was as partially difficult, and seven (6.36%) considered algebra was as easy.

Discussion & Conclusion

In the research, it was seen that the prospective mathematics teachers developed 82 different metaphors about the concept of algebra. This result shows that candidates had a rich metaphorical perception. As a general rule, the more abstract concept is compared in metaphor work, the more diverse the metaphors used to express it (Yob, 2003). Therefore, due to the abstractness of the concept of algebra, it is expected that prospective teachers use many metaphors. It was concluded that prospective teachers think that algebra is difficult and complex and their perceptions of algebra are negative. As a result of Stephens's (2008) research in which prospective teachers examined the definitions of algebra, it was determined that the majority of the definitions of algebra were quite shallow in terms of using symbols and letters. In another study conducted with newly graduated and experienced teachers, teachers expressed algebra as the application of rules and operations, and it was seen that they used limited definitions (Attorps, 2005). In the study; among the prospective mathematics teachers participating in the study, those who see algebra as difficult and partially difficult constitute approximately 93% of the participants. Therefore, it could be said that prospective teachers had a negative point of view towards algebra. As a matter of fact, Ay (2004) determined that the opinions of prospective mathematics teachers about mathematics field courses were negative. Prospective teachers, who are the teachers of the future, are the people who are primarily responsible for teaching the subjects to the students in the classrooms (Tekin Sitrava, 2017). Therefore, the negative perceptions of prospective mathematics teachers towards algebra might cause their students to develop a negative perception of algebra and had a negative impact on their academic success while they were practicing their teaching profession in the following years.

In summary, in this study, it was concluded that prospective mathematics teachers had a rich metaphorical perception towards the concept of algebra, and as a result of the analysis of the metaphors they produced, they mostly had a negative mindset towards algebra.

Matematik Öğretmeni Adaylarının Metaforik Algıları: *Cebir Kavramı*

Yasemin KATRANCI, Kocaeli Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-0916-2407

Sena YILDIZ, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-0611-9913

Öz

Bu çalışmanın amacı, ortaokul matematik öğretmeni adaylarının cebir kavramı ile ilgili algılarını metaforlar yardımıyla incelemektir. Çalışmanın araştırma modeli olarak olgu bilim yaklaşımı kullanılmıştır. Çalışma grubu ölçüt örneklemeğe göre belirlenmiştir. Bu bağlamda, 2021-2022 bahar döneminde ilköğretim matematik öğretmenliği programında üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 134 öğretmen adayı çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışmada üç bölümden oluşan bir form, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Metaforların analizi ve yorumlanmasında dört aşamadan (adlandırma, eleme, kategori ve geçerlik-güvenirlik) oluşan bir süreç takip edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, matematik öğretmeni adaylarının cebir kavramı hakkında geçerli 110 metafor olmak üzere 82 farklı metafor geliştirdikleri ortaya çıkmıştır. En sık kullanılan metaforlar ise hayat, deniz, bulmaca ve oyundur. Matematik öğretmeni adaylarının geliştirdikleri metaforları belirleme nedenleri olarak sundukları gerekçeler analiz edilmiş ve geliştirdikleri metaforların dokuz farklı kategoride toplandığı görülmüştür. Bu kategoriler; zor ve karmaşık, sistematik/kurallı, matematiğin temeli/dili, sonsuz/geniş, çaba gerektiren, soyut, eğlenceli, olumlu/olumsuz ve diğer şeklindedir. Öğretmen adaylarının cebir algılarının daha çok, zor ve karmaşık kategorisinde toplandığı ve cebire yönelik olumsuz bir bakış açısına sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Sonuç olarak, bu çalışmada matematik öğretmeni adaylarının cebir kavramına yönelik olarak zengin bir metaforik algıya sahip ve cebire karşı çoğunlukla olumsuz bir düşünce yapısında oldukları saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: metafor, algı, cebir, öğretmen adayı



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 3, 2022
ss. 1756-1778

DOI
10.17679/inuefd.1130239

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
13.06.2022

Kabul Tarihi
25.12.2022

Önerilen Atıf

KatranCI, Y., & Yıldız, S. (2022). Matematik öğretmeni adaylarının metaforik algıları: Cebir kavramı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1756-1778. DOI: 10.17679/inuefd.1130239

Matematik Öğretmeni Adaylarının Metaforik Algıları: *Cebir Kavramı*

Gelişen dünyada birey, toplum, bilim ve teknolojinin ilerlemesinde önemli rol oynayan, günlük yaşamımızın önemli bir parçasını oluşturan ve bireylerin iletişim kurabilme, yaratıcı ve eleştirel düşünebilme gibi üst düzey davranışlarını geliştiren matematiğin öğrenilmesi yadsınamaz bir gerçektir (Akkaya, 2006). Öğrenilmesi gerekli olan matematiğin; sayılar ve işlemler, cebir, geometri ve ölçme, veri işleme ile olasılık gibi alt öğrenme alanları vardır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu kapsamda matematiği öğrenmenin bu alt öğrenme alanlarını öğrenmekten geçtiği aşikârdır. Bu çalışmada bahsi geçen bu öğrenme alanlarından cebir ele alınmıştır.

Karşılaştırma, sayma ve sayılar ile işlem yapma gibi eylemleri kapsayan aritmetiğin soyutlanması ile matematiğin önemli dallarından biri olan cebir doğmuştur (Akgün, 2006). Cebir, genelleştirilmiş hesaplamalar içeren bilim olarak tanımlanmaktadır (Sfard, 1995). Lesley Lee 1990'ların ortalarında cebirsel anlamayı keşfetmeye çalıştığı araştırmasında; matematikçiler, öğretmenler, öğrenciler ve matematik eğitimcilerinden oluşan topluluğa cebirin ne olduğu sorusunu yöneltmiş ve çalışma sonucunda yedi tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar; bir ders, genelleştirilmiş aritmetik, araç, dil, kültür, düşünme biçimi ve aktivite şeklindedir (Stacey, Chick ve Kendal, 2006). Görüldüğü üzere cebir, bir ders olmasının yanında bir düşünme meselesi olup genelleştirilmiş aritmetiğin dilidir. Bu bağlamda matematiğin dili olan cebir; öğrencilerin matematiksel olarak iletişim kurmasına, problemleri modellemesine ve çözmesine olanak sağlamaktadır. Ayrıca, lineer ve soyut cebir gibi matematiğin birçok önemli alanına da temel oluşturmaktadır (Lacampagne, Blair ve Kaput, 1995).

Matematiğin önemli alanlarına temel olması sebebiyle Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000) tarafından tüm öğrencilerin cebir öğrenmesi gerektiği belirtilmektedir. Fakat ulusal ve uluslararası çapta yapılan çalışmalar, öğrencilerin cebiri anlamada sıkıntı yaşadıklarını göstermektedir (Dede ve Argün, 2003). Bu sıkıntılar da öğrencilerin matematik başarılarını etkilemekte ve matematik başarılarının düşmesine neden olmaktadır (Ersoy ve Erbaş, 2005). Aritmetiğin temelinde rakam ve sayılar bulunurken cebirin temelinde değişken kavramı bulunmaktadır. Aritmetik ile cebirin yapısal farklılıklarından dolayı öğrenciler aritmetikten cebire geçişte ve cebirde güçlükler yaşamaktadır (Akkan, 2009). Çünkü matematikteki konuların hiyerarşik yapısından dolayı aritmetik bilgilerinde kavram yanlışları olan öğrenciler, bunları cebir alanına taşıyabilmekte ve cebir konusunda sahip olunan kavram yanlışları da ileri matematik konularında olumsuzluk yaşamalarına sebep olabilmektedir (Demirören, 2019). Ayrıca cebirin yapısı, öğrencilerin hazır bulunmuşluk düzeyleri ile zihinsel gelişimleri ve öğretimdeki eksiklikler öğrenciler tarafından cebirsel kavramların anlaşılmasını zorlaştırmaktadır (Dede ve Argün, 2003). Bu öğretimsel eksikliklerden bir tanesi, ders işlenirken değişken kavramının kavramsal yönünden ziyade işlemsel yönüne odaklanması (Ersoy ve Erbaş, 2005) olarak görülebilir. Öyle ki Kieran (1992), cebir öğrenme alanında başarının sağlanabilmesi için temel kavramların ve sembollerin neyi ifade ettiklerinin iyi anlaşılmasının gerektiğine vurgu yapmaktadır. Öğretimde belirlenen bu eksikliğin giderilmesi ve işlemsel öğretimden ziyade kavramsal bir öğretimin yapılabilmesi için ilk olarak öğretim işini yapacaklara odaklanması gerektiği ve onların bu alandaki düşüncelerinin sorgulanması gerektiği düşünülmektedir. Matematik öğretmeni adaylarının ileride öğrencilerine cebir konularını öğretecek olmalarından ötürü, cebir kavramına yönelik mevcut algılarının incelenmesi önemli görülmektedir. Çünkü birçok matematik öğretmenin,

öğrencilerin neden cebir öğreniyoruz? Cebir ne işe yarar? şeklindeki sorularına cevap vermekte zorlandıkları bilinmektedir (French, 2002). Bu çalışmadan elde edilecek sonuçlar bağlamında öğretmen adaylarının cebire bakış açılarının ne olduğu görülebilecek, eğer var ise olumsuz görüşlerin olumluya dönüştürülmesi yönünde neler yapılabileceği araştırılabilecek, bahsi geçen işlemsel öğretimden kavramsal öğretime yönelik ne gibi önlemlerin alınabileceğine dair fikirler edinilebilecektir. Bu bağlamda da matematik öğretmeni adaylarının cebir ile ilgili görüşlerinin ortaya konmasında metaforlardan yararlanılacaktır. Çünkü üretilen metaforlarda, bireylerin yaşantıları ve düşünme süreçleri hakkında ipuçları bulunduğundan, bilimsel araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanılabilirler (Booth, 2003). Bu nedenle bu çalışmada metaforlar öğretmen adaylarının cebir kavramı hakkındaki algılarının incelenmesinde veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Metafor; bireylerin yaşamı, olayları ve nesnelere nasıl gördükleri ve açıklamak için farklı benzetmeler kullandıkları bir araç (Cerit, 2008), bir kavram veya olgunun başka bir kavram veya olguya benzetilerek ifade edilmesidir (Oxford, Tomlinson, Barcelos, Harrington, Lavine, Saleh ve Longhini, 1998). Dünyayı ve içinde bulunduğumuz koşulları anlamamıza yardımcı olan metaforlar bilinmeyen bir şeyin, bilinen şeylerle anlatılmasıdır (Perry ve Cooper, 2001). Metaforlar öğrencilerin zor olan kavramları daha iyi anlamalarını, soyut kavramları zihinlerinde görselleştirmelerini ve somutlaştırmalarını, yeni öğrenilen bilgilerin akılda daha uzun süre kalmasını ve daha kolay hatırlanmasını sağlar (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Eğitim alanında metaforlar, öğrencilerin ön bilgileri ile yeni öğrenilen bilgileri arasında ilişki kurmaya, derse veya herhangi bir konuya karşı tutumlarını belirlemeye yardımcı olur (Arıkan, 2014). Ayrıca gerçek dünya örneklerinden metaforlar kullanmak, kavram öğretimi esnasında öğrencilerin ders çalışmaya daha fazla motive olmalarını sağlarken işlem öğretimi esnasında ise işlemsel becerileri daha iyi anlamalarını sağlayabilir (Lijun ve Haixia, 2011). Metaforlar aşına olduğumuz başlangıç veya kaynak alandan yeni veya soyut olan hedef alanla kavramsal bir ilişki oluştururlar (Font, Bolite ve Acevedo, 2010). Örneğin; Linda Ronstadt'ın seslendirdiği 'Love is a Rose' şarkısında, daha karmaşık ve soyut bir durum ya da fenomenin özelliklerini açıklarken kavramsal araç olarak tanıdık bir nesne olan gül metaforu kullanılmıştır. Şarkıda aşk güle benzetilmiştir (Oxford vd., 1998). 'Aşk bir güldür' ifadesi ile aşk, dikenlerle korunan ve baştan çıkarıcı bir kokuya sahip olan güle benzetilmiştir. Böylece aşk, aynı özelliklere sahip bir çiçekle karşılaştırıldığında güzel, baştan çıkarıcı ve aynı zamanda tehlikeli olarak ifade edilebilir (Holme, 2004). Örnekte görüldüğü gibi bir şeyin metafor belirtmesi için üç unsur barındırması gerekir. Bunlar; metaforun konusu, metaforun kaynağı ve metaforun kaynağı ile konusu arasındaki ortak özelliklerdir (Forcenville, 2002). Bu örnekte, metaforun konusu aşk, metaforun kaynağı gül ve kaynak ile konu arasındaki ortak özellik güzel olduğu kadar can yakıcı olmasıdır.

Alan yazın incelendiğinde metafor üzerine farklı alanlarda ve farklı öğrenim seviyesindeki bireylerle birçok çalışma yapıldığı görülmüştür (Anılan, 2017; Demir ve Demir, 2019; Fidan ve Fidan, 2016; Lijun ve Haixia, 2011; Reeder, Utley ve Cassel, 2009; Saban, 2009; Ummanel, 2017). Ancak yapılan çalışmalar analiz edildiğinde bireylerin matematik kavramına, matematik dersine, matematik öğretmene, öğretmen kavramına yönelik algılarının metaforlar vasıtasıyla incelendiği çalışmalar çoğunluktadır (Çalışıcı ve Özçakır Sümen, 2019; Demirkol ve Ergin, 2017; Katrancı, Kırıl ve Kedikli, 2021; Kebap ve Çenberci, 2020; Noyes, 2006; Schinck, Neale, Pugalee ve Cifarelli, 2008; Şahin, 2013; Şengül ve Katrancı, 2012; Yaman ve Yaman, 2020; Yılmaz, Göçen ve Yılmaz, 2013; Wood, 2008). Fakat literatürde öğretmen

adaylarının cebir kavramı üzerine algılarının metaforlar vasıtasıyla incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Hem cebir öğretiminde yaşanan sıkıntıların ortadan kaldırılmasında yardımcı olacak fikirlere ışık tutması hem de literatürde cebir öğretimi yapacak öğretmen adaylarının bu konu hakkındaki düşüncelerinin araştırıldığı çalışmaların olmaması bağlamlarında çalışmanın ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmekte olup bu çalışmanın amacı, ortaokul matematik öğretmeni adaylarının cebir kavramı hakkındaki algılarının metaforlar vasıtasıyla tespit edilmesidir. Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorular cevaplanmaya çalışılmıştır.

1. Matematik öğretmeni adaylarının cebir kavramıyla ilgili ürettikleri metaforlar nelerdir?
2. Matematik öğretmeni adaylarının cebir kavramıyla ilgili ürettikleri metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?
3. Matematik öğretmeni adayları tarafından üretilen metaforlar cebirin zor bir ders olup olmamasına göre nasıl değişmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmanın araştırma modeli olarak olgu bilim yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırma modellerinden biri olan olgu bilim çalışmalarında araştırmacı, bireylerin bir olguyu nasıl yorumladığını anlamaya çalışır ve tüm katılımcıların bakış açısını ve deneyimini anlamak için iç dünyalarına girer (Johnson ve Christensen, 2019). Olgu bilim, tamamen yabancı olmadığımız fakat aynı zamanda tam olarak anlamını kavrayamadığımız ve detaylı bir anlayışa sahip olmadığımız olguları incelemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çerçevede bildiğimiz ancak net olarak bir fikre sahip olmadığımız cebir kavramına yönelik katılımcıların bakış açılarının belirlenmesi bağlamında olgu bilim bu çalışma için uygun model olarak değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki kilit nokta, daha önceden belirlenen bir dizi ölçütü sağlayan tüm durumların incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma grubuna katılım ölçütü, öğretmen adaylarının daha önce cebir dersini almış ve bu dersin öğretimini yapacak olan adaylar olmalarıdır. Bu kriterler öğretmen adaylarının cebir kavramıyla ilgili düşüncelerinin metaforlar vasıtasıyla incelenmesine olanak sağlamıştır. Bu çerçevede çalışma grubu, 2021-2022 bahar döneminde ilköğretim matematik öğretmenliği programının üçüncü (65 katılımcı) ve dördüncü sınıfında (69 katılımcı) öğrenim görmekte olan toplamda 134 öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcıların 99'u kadın, 35'i ise erkektir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada üç bölümden oluşan bir form, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Birinci bölümde çalışmanın görünüş geçerliliğini sağlamak adına detaylı bir açıklama yer almaktadır. Açıklamada formun ne içerdiği ve formu doldururken nelere dikkat edilmesi gerektiğinin yanında metafor oluşturulabilmesi için bir örnek yer almaktadır. Örnek; *“Matematik, uzay gibidir; çünkü sonsuzdur”* şeklindedir. Görünüş geçerliği, formun ismi, açıklamalar, düzen vb. gibi faktörlerle ilgili olup cevaplayıcıların formun geçerliğine ilişkin olumlu bir görüş belirtmelerine yardımcı olur. Olumlu izlenimler ise sorulara güvenilir cevaplar almayı

kolaylaştırmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Bu bağlamda ilk bölümdeki detaylı açıklama ile görünüş geçerliği sağlanmıştır. İkinci bölümde öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve cebirin adaylar tarafından zor bir ders olarak görülüp görülmediğinin belirlenmesine yönelik üç soru bulunmaktadır. Üçüncü bölümde ise öğretmen adaylarının cebir kavramıyla ilgili algılarını incelemek için “*Cebir gibidir; çünkü*” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Katılımcılardan ilk boşluğa cebiri ifade eden bir metafor, çünkü ifadesinden sonraki boşluğa da niçin bu metaforu ürettiklerini yazmaları belirtilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara bağlı olarak yapılan kodlamalar ile metin içerisindeki bazı kelimelerin daha küçük içerik kategorileri vasıtasıyla organize edilip özetlendiği sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Metaforların analizi ve yorumlanmasında Saban’ın (2009) uyguladığı dört aşamadan (adlandırma, eleme, kategori ve geçerlik-güvenirlik) oluşan süreç takip edilmiştir.

Adlandırma aşamasında, öncelikle katılımcılar tarafından cebir ile ilgili üretilen bütün metaforlar Excel programında listelenmiştir. Toplamda 134 metafora ulaşılmıştır. Eleme aşamasında; boş bırakılan, metafor oluşturmayan veya metafor geçerli olsa da gerekçesinin geçerli olmadığı metaforlar çalışmadan çıkarılmıştır. Örneğin; ‘*Cebir, matruşka gibidir; çünkü her bilgi iç içe ve birbiriyle bağlantılıdır*’ ifadesinde cebir ile matruşka arasındaki ilişki belirgin bir şekilde ifade edilmiştir. Çünkü matruşka tahtadan yapılan ve iç içe bebeklerden oluşan bir süs eşyası olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2022a). Burada öğretmen adayının cebirin konularının birbiriyle ilişki ve bağlantılı olması yönünü ifade ettiği görülmektedir. Bu sebeple bu metafor ve gerekçesi geçerlidir. Ancak diğer bir örnekte ise ‘*Cebir deniz gibidir; çünkü deryadır*’ ifadesinde üretilen metafor mantıklı olsa da cebir ile deniz arasında belirtilen ilişkide denizin eş anlamlısı kullanılmıştır. Bu nedenle metaforun kaynağı ile konusu arasında geçerli bir ilişki kurulamadığı için elenmiştir. Bu bağlamda 24 öğretmen adayının yazdığı metafor geçersiz bulunarak çalışmaya dahil edilmemiştir. Sonuç olarak, çalışmaya geçerli olan 110 metafor ile devam edilmiştir.

Kategori aşamasında, öğretmen adaylarının cebir kavramı üzerine ürettikleri metaforlar ortak özellikleri bakımından incelenmiştir. Örneğin; ‘*Cebir oyun gibidir; çünkü alışırsan bırakması zor oluyor*’ ve ‘*Cebir oyun gibidir; çünkü kendine özgü kuralları vardır*’ ifadelerini incelediğimizde metaforun kaynağı oyundur. Oyun, belirli kuralları olan ve iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2022b). Birinci metaforunda, öğretmen adayı cebirin eğlenceli olma yönünü ifade ettiği için üretilen metafor ‘eğlenceli’ kategorisinde yer almıştır. İkinci metafor örneğinde ise cebir konularının hiyerarşik ve kurallı olduğu ifade edilmiş olup ‘sistematik ve kurallı’ kategorisinde olduğu düşünülmüştür. Metaforlarda verilmek istenen mesaj çünkü ile başlayan cümlelerde bulunmaktadır. Bu nedenle bu aşamada üretilen metaforu açıklayan ‘çünkü’ kısımları analiz edilmiştir. Dolayısıyla metaforların yazılma nedenleri farklı olabileceği için aynı metaforlar farklı kategorilerde bulunabilmektedir. Yapılan inceleme sonucunda dokuz farklı kategori oluşturulmuştur.

Geçerlik-güvenirliği sağlama aşaması; nitel araştırmalarda, araştırmacının ulaştığı sonuçlara ne şekilde karar verdiğini detaylandırarak açıklaması ve araştırma bulgularının detaylı olarak rapor edilmesi çalışmanın geçerliğinin sağlanması hususunda önemli kriterlerden

Şekil 1’de matematik öğretmeni adaylarının en çok hayat, deniz, bulmaca ve oyun metaforları üzerine yoğunlaştıkları görülmektedir. Üretilen metaforların frekansları hakkında detaylı bilgi ise Tablo 1’de görülebilmektedir.

Tablo 1

Matematik öğretmeni adaylarının cebir kavramıyla ilgili oluşturdukları tüm metaforlar

No	Metafor	f	No	Metafor	f	No	Metafor	f
1	Hayat	8	29	Alfabe	1	57	Acı biber turşusu	1
2	Deniz	5	30	Dil öğrenme	1	58	Labirent	1
3	Bulmaca	5	31	Dil	1	59	Tespah taneleri	1
4	Oyun	4	32	Çince	1	60	Ağaç gövdesi	1
5	Evren	3	33	Nokta	1	61	Çiğ köfte	1
6	Okyanus	3	34	Akıl oyunları	1	62	Ahret sınavı	1
7	İp yumağı	3	35	Bilgisayar	1	63	Futbol maçı	1
8	Rüya	3	36	Formül	1	64	Düşünceler	1
9	Aşk	2	37	Divan edebiyatı	1	65	Masa	1
10	Matruşka	2	38	Dolambaçlı yol	1	66	Doğru	1
11	Hava	1	39	Gelin	1	67	Ülke	1
12	Hallaç pamuğu	1	40	Resim	1	68	Limon	1
13	Düğüm	1	41	Araç motoru	1	69	Roman öyküsü	1
14	Kördüğüm	1	42	Ulaşılması zor	1	70	Telefon rehberi	1
15	Yaşam	1	43	Ağaç	1	71	Kalem	1
16	Puzzle	1	44	Saat	1	72	Bardağın boş kısmı	1
17	Domino taşı	1	45	Nankör kedi	1	73	Dağın zirvesine tırmanmak	1
18	Yapboz	1	46	Duygular	1	74	Zincir	1
19	Lego	1	47	Kafanın içi	1	75	Ulaşılması zor hayaller	1
20	Bina	1	48	Zaman	1	76	Fenerbahçe	1
21	İnşaatın temeli	1	49	Karadelik	1	77	Karın ağrısı	1
22	Kadınlar	1	50	Kılcal damar	1	78	Meclis konuşmaları	1
23	Savaş	1	51	Dahi adam	1	79	Sonunda ışık bulunan tünel	1
24	Çanta	1	52	Müzik	1	80	Anlamadığım insanlar	1
25	Elektrik kaçağı	1	53	Uyku	1	81	Sanat	1
26	Denizin altı	1	54	Bitki	1	82	Zulüm	1

27	Sigara	1	55	Lunapark	1
28	Tohum	1	56	Korku evi	1
Toplam					110

Tablo 1’de görüldüğü üzere matematik öğretmeni adayları cebir kavramı ile ilgili 82 farklı metafor üretmişlerdir. Ayrıca en çok hayat (f=8), deniz (f=5), bulmaca (f=5) ve oyun (f=4) metaforlarını ürettikleri görülmektedir. Ardından bu sırayı evren, okyanus, ip yumağı ve rüya olmak üzere üçer matematik öğretmeni adayının oluşturduğu metaforlar izlemiştir. Aşk ve matruşka ikişer matematik öğretmeni adayının oluşturduğu metaforlar olup geriye kalan diğer metaforlar ise birer matematik öğretmeni adayı tarafından geliştirilmiştir. Dolayısıyla matematik öğretmeni adaylarının cebirle ilgili çok sayıda metafor kullandıkları söylenebilir. En çok tekrarlanan metaforlara örnekler aşağıda bulunmaktadır.

ÖA3: ‘Cebir hayat gibidir; çünkü anlaşılması zordur’.

ÖA18: ‘Cebir deniz gibidir; çünkü uçsuz bucaksızdır. Cebiri bilmeyen o denizde boğulabilir’.

ÖA19: ‘Cebir bulmaca gibidir; çünkü ancak sonuca ulaşıncaya mutlu olunur’.

ÖA32: ‘Cebir bir oyun gibidir; çünkü kendine özgü kuralları vardır’.

2. Cebir Kavramıyla İlgili Üretilen Metaforlar Hakkında Oluşturulan Kategoriler

Çalışmanın ikinci alt problemi kapsamında matematik öğretmeni adaylarının cebirle ilgili geliştirdikleri metaforların hangi temalar altında toplanabileceğine cevap aranmıştır. Bunun için matematik öğretmeni adaylarının geliştirdikleri metaforları belirleme nedenleri olarak sundukları gerekçeler analiz edilmiş ve geliştirdikleri metaforların dokuz farklı kategoride toplandığı görülmüştür. Kavramsal kategorilerin dağılımı hakkındaki frekans ve yüzde değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Cebir kavramına ilişkin kavramsal kategorilerin dağılımı

No	Kategori	f	%
1	Zor ve Karmaşık	37	33.63
2	Sistemik/kurallı	23	20.90
3	Matematiğin temeli/dili	13	11.81
4	Sonsuz/Geniş	12	10.90
5	Çaba gerektiren	09	08.18
6	Soyut	06	05.45
7	Eğlenceli	06	05.45
8	Olumlu/Olumsuz	02	01.81
9	Diğer	02	01.81
Toplam		110	100

Tablo 2 bilgileri incelendiğinde araştırmaya katılan matematik öğretmeni adaylarının cebir kavramıyla ilgili geliştirdikleri metaforların en fazla zor ve karmaşık kategorisinde (%33.63) ve en az diğer (%1.81) ve olumlu/olumsuz (%1.81) kategorilerinde buldukları görülmüştür. Bu durum çalışmaya katılan matematik öğretmeni adaylarının yaklaşık üçte birinin cebiri zor ve karmaşık bulduklarına işaret etmekle birlikte kavramsal kategorilere ait metaforlar aşağıda detaylı bir şekilde verilmiştir.

Zor ve Karmaşık Kategorisi

Çalışmaya katılan matematik öğretmeni adaylarının cebir kavramını zor ve karmaşık olarak nitelendiren 33 farklı, toplam 37 metaforla temsil ettiği görülmüştür. Zor ve karmaşık kategorisine ilişkin geliştirilen metaforlar ve frekansları Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3

Zor ve karmaşık kategorisi

No	Metafor	f	No	Metafor	f	No	Metafor	f
1	Hayat	4	12	Nankör kedi	1	23	Savaş	1
2	Aşk	2	13	Kafanın içi	1	24	Dahi adam	1
3	Bulmaca	1	14	Acı biber turşusu	1	25	Düşünceler	1
4	Düğüm	1	15	Anlamadığım insanlar	1	26	Çanta	1
5	Kördüğüm	1	16	Çiğ köfte	1	27	Denizin altı	1
6	İp yumağı	1	17	Dağın zirvesine tırmanmak	1	28	Meclis konuşmaları	1
7	Hallaç pamuğu	1	18	Ulaşılması zor hayaller	1	29	Bardağın boş kısmı	1
8	Deniz	1	19	Fenerbahçe	1	30	Sigara	1
9	Çince	1	20	Karın ağrısı	1	31	Ulaşılması zor	1
10	Rüya	1	21	Telefon rehberi	1	32	Dolambaçlı yol	1
11	Divan edebiyatı	1	22	Kadınlar	1	33	Zulüm	1
Toplam								37

Tablo 3 incelendiğinde hayat metaforu dört öğretmen adayı tarafından oluşturularak öne çıkmıştır. Aşk, iki öğretmen adayı tarafından oluşturulurken diğer metaforlar birer öğretmen adayı tarafından oluşturulmuştur. Metaforlar incelendiğinde ise öğretmen adaylarının cebirin zorluğuna ve karmaşıklığına vurgu yaparak metafor oluşturdukları görülmüştür. Ayrıca cebirle ilgili üretilen metaforların en yüksek oranda zor ve karmaşık kategorisinde bulunduğu görülmüştür. Örneğin;

ÖA7: 'Cebir hayat gibidir; çünkü karmakarışıktır ve nereden ne çıkacağını öngöremeyiz'.

ÖA28: 'Cebir aşk gibidir; çünkü anladığını düşünürsün, çözdüğünü düşünürsün ama çözemezsin'.

ÖA38: 'Cebir düğüm gibidir; çünkü iç içe konuları olan ve karmakarışıktır. Çözümlemesi zordur'.

Sistemantik/Kurallı Kategorisi

Matematik öğretmeni adayları sistemantik/kurallı kategorisiyle ilgili 23 metafor geliştirmiş olup her metafor birer matematik öğretmeni adayı tarafından üretilmiştir. Oluşturulan metaforlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Sistemantik/kurallı kategorisi

No	Metafor	f	No	Metafor	f	No	Metafor	f
1	Evren	1	9	Bilgisayar	1	17	Yapboz	1
2	Bulmaca	1	10	Formül	1	18	Lego	1
3	Okyanus	1	11	Araç motoru	1	19	Bina	1
4	Oyun	1	12	Saat	1	20	İnşaatın temeli	1
5	İp yumağı	1	13	Zaman	1	21	Dil	1
6	Matruşka	1	14	Tespah taneleri	1	22	Masa	1
7	Puzzle	1	15	Zincir	1	23	Ahret sınavı	1
8	Domino taşı	1	16	Roman öyküsü	1			
Toplam								23

Tablo 4'e göre, üretilen metaforlar ve öğretmen adaylarının sundukları gerekçeler incelendiğinde, cebir konularının birbiriyle bağlantılı, ilişkili, hiyerarşik ve kurallı olma yönüne odaklandıkları görülmüştür. Örneğin;

ÖA43: *'Cebir domino taşı gibidir; çünkü kendisinden sonraki konuları da etkiliyor. Önceki konuyu yanlış öğrenince sonraki konular da ardı ardına eksik ve yanlış öğrenilebiliyor'.*

ÖA46: *'Cebir bina gibidir; çünkü konu alt başlıkları üst üste gelir ve temeli ne kadar sağlam olursa anlaşılacak konu bütünlüğü o kadar sağlam olur'.*

ÖA47: *'Cebir inşaatın temeli gibidir; çünkü ortaokulda atılmaya başlanan bu temel ne kadar sağlam olursa üzerine inşa edilen bina da o kadar sağlam olur'.*

ÖA44: *'Cebir yapboz gibidir; çünkü parçaları birleştirmek gerekir. Cebirdeki konular birbiriyle bağlantılıdır. Öğrenimin anlamlı olması için parçalar birleştirilip konu öğrenilmelidir'.*

Sonsuz/Geniş Kategorisi

Sonsuz/geniş kategorisi 12 matematik öğretmeni adayının oluşturduğu sekiz metaforda görülmüştür. Deniz (f=4) ve okyanus (f=2) metaforları çoğunluktadır. Geriye kalan evren, hava, ip yumağı, matruşka, kılcal damar ve doğru metaforları birer aday tarafından oluşturulmuştur. Geliştirilen metaforlara bakıldığında; cebir konularının çok geniş ve fazla bilgi barındıran bir ders olma yönünün ifade edildiği görülmektedir. Bu metaforlardan bazıları aşağıdaki gibidir.

ÖA14: *'Cebir bir deniz gibidir; çünkü derinleştikçe daha çok şeyler keşfedebiliriz'.*

ÖA26: *'Cebir okyanus gibidir; çünkü kulaç atmak ile bir şeyler öğrenmeyi benzetirsek, okyanusta kulaç atarsın fakat ilerleme miktarı hiç değişmemiş gibi olur, sürekli öğrenecek yeni bir şeyler bulunabilir'.*

ÖA10: *'Cebir evren gibidir; çünkü sürekli öğrenecek bir şeyler vardır'.*

Matematiğin Temeli/Dili Kategorisi

Katılımcıların matematiğin temeli/dili kategorisine uygun 13 farklı metafor ürettikleri görülmüştür. Bunlar; uyku, ülke, tohum, ağacın gövdesi, karadelik, ağaç, resim, rüya, alfabe, oyun, bulmaca, yaşam ve hayat şeklindedir. Cebirin matematiğin temeli ve/veya dili olduğuna odaklanan katılımcıların ürettikleri metaforlar bu kategoride yer almıştır. Örneğin;

ÖA54: *'Cebir rüyalarımız gibidir; çünkü zihnimizde oluşturduğumuz sembollerden oluşmaktadır'.*

ÖA48: *'Cebir alfabe gibidir; çünkü harflerden oluşuyor'.*

ÖA80: *'Cebir tohum gibidir; çünkü derslerin temelini oluşturur'.*

Çaba Gerektiren Kategorisi

Cebirin çaba gerektiren kategorisiyle ilişkili olarak dokuz matematik öğretmeni adayının metafor geliştirdiği görülmüştür. Bunlar; hayat, bitki, limon, labirent, futbol maçı, dil öğrenme, gelin, sonunda ışık bulunan tünel ve kalem şeklindedir. Geliştirilen metaforlara bakıldığında; cebirin zorlandıkça öğrenebileceğine, sabırla üstesinden gelinebilecek bir ders olduğuna değindikleri görülmektedir. Örneğin;

ÖA2: *'Cebir hayat gibidir; çünkü zorlandıkça bir şeyler öğrenirsin'.*

ÖA71: *'Cebir bitki gibidir; çünkü tohumun çimlenmesi ve bitkinin yetişmesi için bir süreç ve ilgi gerekmektedir. Cebir alanı da kasıtlı bir süreç içerip ilgi istemektedir'.*

ÖA109: *'Cebir labirent gibidir; çünkü içerisine ilk girdiğimizde ne yapacağımızı bilmeden zihinsel bir koşturmaya ve karmaşada kayboluruz. Ama ne zaman ki sabırla üzerine gidersek işte o zaman bize kapılarını açar'.*

Soyut Kategorisi

Soyut kategorisini altı matematik öğretmeni adayının ürettiği metafor temsil etmektedir. Bu metaforlar; evren, nokta, rüya, duygular, elektrik kaçağı ve sanat şeklindedir. Yapılan benzetmeler incelendiğinde cebir konularının soyut yönünü vurguladıkları belirlenmiştir. Örneğin;

ÖA11: *'Cebir evren gibidir; çünkü soyuttur'.*

ÖA67: *'Cebir duygular gibidir; çünkü soyuttur. Cebir soyut bir konu olduğu için duygular gibidir. Somuttan ziyade soyut şeylerden oluşur. Bu yönden duygulara benzer'.*

ÖA53: *'Cebir rüya gibidir; çünkü soyuttur'.*

Eğlenceli Kategorisi

Bu kategoride çalışmaya katılan altı matematik öğretmeni adayının oluşturduğu metaforlar yer almıştır. Bulmaca metaforu iki öğretmen adayı tarafından, akıl oyunları, oyun, korku evi ve lunapark metaforları ise birer öğretmen adayı tarafından geliştirilmiştir. Metaforların gerekçeleri incelendiğinde; cebirde sonuca varıldığında mutlu olduklarını, kavramları ispat etmenin eğlenceli ve ilgi çekici olduğunu düşündükleri söylenebilir. Cebirin eğlenceli yönünü vurgulayan katılımcı örneklerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

ÖA19: 'Cebir bulmaca gibidir; çünkü ancak sonuca ulaşıncaya mutlu olunur'.

ÖA29: 'Cebir akıl oyunları gibidir; çünkü birçok kavramı bulmak, anlatmak, onları ispat edip varlığını iddia edebilmek büyük bir eğlencedir'.

ÖA72: 'Cebir korku evi gibidir; çünkü dışardan bakınca korkunçtur ama aslında çok heyecanlı ve ilgi çekici bir alandır'.

Olumlu/Olumsuz Kategorisi

Çalışmada cebirin olumlu/olumsuz yönünü vurgulayan iki metafor örneğine rastlanmıştır. Bunlar; ÖA4: 'Cebir hayat gibidir; çünkü bazen kolay bazen zordur' ve ÖA100: 'Cebir müzik gibidir; çünkü anladığınız konu olduğu zaman müziğin tınısı gibi çok hoş gelir, aksi taktirde kulak tırmalayıcıdır'. Metaforların açıklamalarına bakıldığında cebire yönelik olumlu ve olumsuz ifadelerin bir arada kullanıldığı görülmüştür.

Diğer Kategorisi

Bu kategoriyi iki öğretmen adayının oluşturduğu metafor temsil etmektedir. Herhangi bir kategori ile ilişkisi bulunmayan metaforlar bu kategoride yer almıştır. Bunlar; ÖA31: 'Cebir bir oyun gibidir; çünkü alıştırsan bırakması zor oluyor' ve ÖA8: 'Cebir hayat gibidir; çünkü yanlış birine yanlış değer verildiğinde sonuç hep hüsran' şeklindedir. Metaforlar ve gerekçeleri geçerli olmasına rağmen herhangi bir kategori ile ilişkilendirilemedikleri için bu başlık altında sunulmuştur.

3. Üretilen Metaforların Cebirin Zor Ders Olup Olmamasına Göre Değişimi

Çalışmanın üçüncü alt problemde matematik öğretmeni adaylarının geliştirdikleri metaforların cebirin zor bir ders olup olmamasına göre nasıl değişim gösterdiği incelenmiştir. Aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğretmen adaylarından 52'si (%47.27) cebiri zor bir ders olarak görmektedir. Cebiri zor olarak gören öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Cebiri zor olarak gören öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar

	f	%	Metafor
Evet	52	47.27	Hayat (4), evren (3), deniz (3), bulmaca (3), rüya (2), aşk (2), ip yumağı (2), okyanus (1), oyun(1), hallaç pamuğu(1), düğüm(1), matruşka (1), alfabe (1), dil (1), acı biber turşusu (1), labirent (1), çiğ köfte (1), düşünceler (1), saat (1), karadelik (1), formül (1), divan edebiyatı (1), dolambaçlı yol (1), dağın zirvesine tırmanmak (1), zincir (1), kadınlar (1), Çince(1), karın ağrısı (1), roman öyküsü (1), telefon rehberi (1), duygular (1), yapboz (1), müzik (1), domino taşı (1), anlamadığım insanlar (1), sanat (1), sigara (1), tohum (1), kafanın içi (1), yaşam (1).

Tablo 5'e göre cebir dersini zor olarak gören öğretmen adaylarının toplamda 52 olmak üzere 40 farklı metafor ürettikleri görülmüştür. En fazla hayat (f=4), evren (f=3), deniz (f=3) ve bulmaca (f=3) metaforlarını kullanan öğretmen adayları cebiri zor bir ders olarak görmektedir. Örneğin;

ÖA6: 'Cebir hayat gibidir; çünkü karşına ne çıkacağı belli olmaz'.

ÖA9: 'Cebir evren gibidir; çünkü karmaşık görünse de bir düzen içerisindedir ve çözümlenmeye hazırdır'.

ÖA17: 'Cebir deniz gibidir; çünkü insanı boğuyor'.

ÖA23: 'Cebir bulmaca gibidir; çünkü anlarız ama çözmekte zorlanırsınız'.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının 51'inin (%46.36) cebiri kısmen zor olarak gördüğü belirlenmiştir. Cebiri kısmen zor olarak gören öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar Tablo 6'da bulunmaktadır.

Tablo 6

Cebiri kısmen zor olarak gören öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar

	f	%	Metafor
Kısmen	51	46.36	Hayat (4), deniz (2), bulmaca (2), okyanus (2), oyun (2), akıl oyunları (1), ip yumağı (1), kördüğüm (1), matruşka (1), lego (1), bina (1), inşaatın temeli (1), dil öğrenmek (1), nokta (1), rüya (1), bilgisayar (1), gelin (1), resim (1), araç motoru (1), ulaşılması zor (1), ağaç (1), nankör kedi (1), zaman (1), bitki (1), tespih taneleri (1), ağacın gövdesi (1), ulaşılması zor hayaller (1), Fenerbahçe (1), kalem (1), meclis konuşmaları (1), zulüm (1), masa (1), doğru (1), ülke (1), kılcal damar (1), savaş (1), dahi adam (1), çanta (1), futbol maçı (1), elektrik kaçağı (1), ahiret sınavı (1), bardağın boş kısmı (1), lunapark (1), hava (1).

Tablo 6'da görüldüğü üzere cebiri kısmen zor olarak gören matematik öğretmeni adayları toplamda 51 olmak üzere 44 farklı metafor üretmiştir. En fazla sıklıkta kullanılan metafor hayat (f=4) olmakla birlikte deniz, bulmaca, okyanus ve oyun metaforlarını ikişer matematik öğretmeni adayının ve geri kalan diğer metaforları ise birer matematik öğretmeni adayının kullandığı belirlenmiştir. Bu metaforlardan bazılarını örnekler aşağıda verilmiştir.

ÖA1: 'Cebir hayat gibidir; çünkü bilinmeyenlerle, değişkenlerle doludur'.

ÖA25: 'Cebir okyanus gibidir; çünkü konu alanı çok geniştir'.

ÖA33: 'Cebir bir oyun gibidir; çünkü oyunların amacı bir hedefe varmak. Cebir ise matematiğin hedefe varması için bir araçtır'.

Cebiri kolay olarak gören öğretmen adayı sayısının yedi olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar hakkındaki bilgi Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Cebiri kolay olarak gören öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar

	f	%	Metafor
Hayır	7	6.36	Puzzle (1), limon (1), sonunda ışık bulunan tünel (1), uyku (1), denizin altı (1), oyun (1), korku evi (1).

Tablo 7 incelendiğinde cebir dersini kolay olarak gören yedi öğretmen adayı yedi farklı metafor kullanmıştır. Kullanılan metaforların bazıları aşağıda sunulmuştur.

ÖA42: *'Cebir puzzle gibidir; çünkü parçaları doğru yerlere yerleştirdiğinizde anlamlı bir bütün oluşturur'.*

ÖA82: *'Cebir limon gibidir; çünkü ilk olarak tadı kötü ve ekşi gelir fakat öğrenince sürekli çözmek ister canımız'.*

ÖA103: *'Cebir uyku gibidir; çünkü içindeyken gerçek hayattan işaretler verir'.*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada matematik öğretmeni adaylarının cebir kavramıyla ilgili metaforik algıları incelenmiş, cebir kavramı hakkında geçerli 110 metafor olmak üzere 82 farklı metafor geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç matematik öğretmeni adaylarının cebir kavramı ile ilgili zengin bir metaforik algı perspektifine sahip olduğunu göstermektedir. Genel bir kural olarak, metafor çalışmasında benzetilen kavram ne kadar soyut olursa onu ifade etmek için kullanılan metaforlar da o kadar çok çeşitlilik göstermektedir (Yob, 2003). Dolayısıyla cebir kavramının soyutluğundan ötürü öğretmen adaylarının çok sayıda metafor kullanmaları beklenen bir durumdur. En çok sayıda üretilen metaforların ise sırasıyla hayat, deniz, bulmaca ve oyun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Hayatın zor olması cebir konularının zor ve karmaşık olması yönüne, denizlerin uçsuz bucaksız olması cebir konularının çokluğuna ve genişliğine, bulmacalarda doğru harfler kullanıldığında anlamlı bir bütün oluşturması cebir konularının sistematik/kurallı olması yönüne ve oyunların eğlenceli olması cebir konularını öğrenmenin eğlenceli olmasına benzetilerek metaforların üretildiği görülmüştür.

Çalışmada üretilen metaforların analizi sonucunda dokuz farklı kategori ortaya çıkmıştır. Bunlar; zor ve karmaşık, sistematik/kurallı, sonsuz/geniş, matematiğin temeli/dili, çaba gerektiren, soyut, eğlenceli, olumlu/olumsuz ve diğer şeklindedir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yarısından fazlası bu kategoriler arasında en çok sayıda metaforu, zor ve karmaşık kategorisi (%33.63) ile sistematik/kurallı kategorisinde (%20.90) kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumdan hareketle öğretmen adaylarının cebiri zor ve karmaşık olarak gördükleri ve cebir algılarının olumsuz olduğu söylenebilir. Eğlenceli kategorisinde metafor üreten öğretmen adayı sayısının altı (%5.45) olması da öğretmen adaylarının cebir algılarının çoğunlukla olumsuz olduğu görüşünü desteklemektedir. Stephens (2008) öğretmen adaylarının cebir tanımlarını incelediği araştırması sonucunda, çoğunluğun cebir tanımlarının sembol ve harf kullanımı şeklinde oldukça sığ olduğunu tespit etmiştir. Yeni mezun ve deneyimli öğretmenler ile yapılan başka bir çalışmada, öğretmenler cebiri kural ve işlemlerin uygulanması olarak ifade etmiş olup, sınırlı tanımlar kullandıkları görülmüştür (Attorps, 2005). Bu çalışma ve belirtilen çalışmalardan elde edilen sonuçların öğretmen adaylarının cebir ile ilgili tanım, düşünce ve duygularının araştırılması gerekliliğini de ortaya koymaktadır.

İkinci olarak, üretilen metaforların en çok sayıda sistematik/kurallı kategorisinde bulunması öğretmen adaylarının cebir konularının hiyerarşik olması yönüne yoğunlaştıklarını göstermiştir. Matematik konuları diğer derslere nazaran daha güçlü sıralı bir yapıya sahiptir çünkü matematik ardışık ve yığılmalı bir alandır. Matematik öğretiminin temel ilkelerinden biri ön şartlılık ilkesi olup, matematikte bir kavram kazandırılmadan önce onun ön şartı durumundaki diğer kavramların kazandırılması gerekir (Altun, 2011). Dolayısıyla matematik öğretmeni adaylarının, cebiri açıklamak için kullandıkları metaforların, matematik öğretiminin temel ilkelerinden biri olan ön şartlılık ilkesi olması, matematik eğitimi alanında öğrenim görmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Çalışmada ayrıca cebiri zor olarak gören öğretmen adayı sayısı 52 (%47.27), cebiri kısmen zor olarak gören öğretmen adayı sayısı 51 (%46.36) ve cebiri kolay olarak gören öğretmen adayı sayısının ise yedi (%6.36) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda; çalışmaya katılan matematik öğretmeni adaylarından cebiri zor ve kısmen zor olarak görenler, katılımcıların yaklaşık %93'ünü oluşturmaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının cebire karşı olumsuz bir bakış açısına sahip oldukları söylenebilir. Nitekim Ay (2004) yaptığı çalışmada matematik öğretmeni adaylarının matematik alan dersleri hakkındaki görüşlerinin olumsuz olduğunu tespit etmiştir. Geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adayları, sınıflarda öğrencilere konuların öğretilmesinde birinci derecede sorumlu olan kişilerdir (Tekin-Sitrava, 2017). Nitekim cebiri zor olarak gören adayların ilgili konuların öğretiminde de zorlanacakları düşünülmekte bu sebeple de bu algıdan adayları uzaklaştırmanın yollarının aranması gerektiği düşünülmektedir. Örneğin; üniversitelerde cebir ve cebir öğretimi dersleri daha işbirlikli ve somut-soyut materyal destekli işlenerek adaylardaki cebirin zorluğu yönündeki algı kırılmaya çalışılabilir. Keza Kuzu, Kuzu ve Yüksel-Sıvacı' nın (2018) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada, matematik kavramına yönelik tutumları ile metaforik algıları arasında pozitif ve güçlü bir ilişki olduğu, matematiğe karşı pozitif tutuma sahip öğretmen adaylarının olumlu yönde metaforlar geliştirirken, negatif tutuma sahip öğretmen adaylarının ise olumsuz yönde metaforlar geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Young-Loveridge, Bicknell ve Mills (2012) öğretmenlerin herhangi bir konudaki tutumları, sınıftaki uygulamalarını ve bu durum öğrencilerinin de tutumlarını ve öğrenmelerini etkilediğini belirtmiştir. Bu nedenle matematik öğretmeni adaylarının cebire yönelik olumsuz tutumları, algılarını etkileyebilir ve ileriki yıllarda öğretmenlik mesleğini icra ederken öğrencilerinin de cebire karşı olumsuz bir algı geliştirmelerine ve akademik başarıları üzerinde olumsuz bir etkiye neden olabilir. Ayrıca Attorps'a (2005) göre birçok öğretmenin matematiği kavramsal bilgi odaklı öğretememesinin birkaç sebebi olabilir; ders kitaplarının böyle bir öğretim için yeterli olmaması ve öğretmenlerin matematikteki kavramsal bilgilerinin yeterli olmamasıdır. Ball, Thames ve Phelps' in de (2008) ifade ettiği gibi öğretmen yeterliliği için en temel nokta, öğretmenin öğreteceği konuyu iyi bilmesidir. Öğreteceği konuda yeterli bilgi birikimine sahip olmayan öğretmen, öğrencilerin öğrenmesine yeteri düzeyde yardımcı olamaz. Bu bağlamda öğretmen adaylarının cebir konularında yeterli konu alan bilgisine sahip olmamaları öğrencilerin de cebir konularını eksik veya hatalı öğrenmelerine ve güçlük yaşamalarına sebep olacağı muhtemeldir. İlgili literatürde, öğretmen adaylarının cebirsel ifade ve denklem kavramlarında eksik ve hatalı kavram imajlarının olduğu (Tekin-Sitrava, 2017), cebirin alt öğrenme alanlarında farklı öğrenim seviyesindeki öğrencilerle yapılan çalışmalarda ise kavram yanılgılarına ve hatalara sahip oldukları (Altıntaş, İlgün, Uygun ve Anbay, 2021; Dede, Yalın ve Argün, 2002; Gürel ve Okur, 2017; Rosnick, 1981; Stacey ve MacGregor, 1997; Yıldızhan ve Şengül, 2017) görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkılarak öğretmen adaylarının cebir hakkındaki hem kavramsal bilgilerinin hem de algılarının sorgulandığı yeni çalışmalar yapılarak durum gözlemlenebilir.

Özetle, bu çalışmada matematik öğretmeni adaylarının cebir kavramına yönelik olarak zengin bir metaforik algıya sahip oldukları, ürettikleri metaforların analizi sonucunda ise cebire karşı çoğunlukla olumsuz bir düşünce yapısında oldukları sonuçları elde edilmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmen adaylarına göre cebir;

- Zor ve karmaşıktır.
- Kurallı ve sistematiktir.

- Matematiğin temeli olup aynı zamanda onun dilidir.
- Sonsuz bir yapıya sahiptir.
- Başarmak için çaba gerekmektedir.
- Soyut bir yapıya sahiptir.
- Eğlencelidir.
- Olumlu ve olumsuz yönleri bulunmaktadır.

Çalışma kapsamında yapılan literatür taraması sonucunda matematik öğretmeni adaylarının cebir kavramıyla ilgili metaforik algılarının incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla başka üniversitelerde çalışma tekrarlanarak öğretmen adaylarının cebir kavramıyla ilgili algıları incelenebilir ve sonuçlar bu çalışmayla mukayese edilebilir. Çalışma katılımcılar bağlamında sınırlı olarak görülebilir. Bu sebeple de farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla çalışmanın yinelenmesi önerilmektedir. Bununla birlikte, bu çalışmada sınıf ve cinsiyet değişkenlerine değinilmemiştir. Bu sebeple de sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlar arasında bir ilişki olup olmadığı incelenebilir. Cebir dersini başarı ile geçmiş öğretmen adayları ile bu dersi henüz almamış öğretmen adaylarının cebir hakkında oluşturdukları metaforlar incelenerek cebir ve cebir öğretimi derslerinin öğretmen adaylarının cebir algılarını nasıl etkilediği incelenerek mevcut eğitim programları ve içerikleri hakkında da çalışmalar yapılabilir. Ayrıca çalışmadan elde edilen kategoriler, cebir öğretimine yönelik geliştirilecek ölçek çalışmalarında alt boyutlar olarak değerlendirilebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için T.C. İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu'ndan (Karar Tarihi: 21.04.2022; Toplantı Sayısı: 9; Karar Sayısı: 2022/9-24) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Akkan, Y. (2009). *İlköğretim öğrencilerinin aritmetikten cebire geçiş süreçlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Akkaya, R. (2006). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanında karşılaşılan kavram yanlışlarının giderilmesinde etkinlik temelli yaklaşımın etkililiği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Akgün, L. (2006). Cebir ve değişken kavramı üzerine. *Journal of Qafqaz University*, 17(1), 25-29.
- Altıntaş, E., İlgün, Ş., Uygun, S., & Angay, M. (2021). 7. sınıf öğrencilerinin birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemler konusuyla ilgili hataları ve kavram yanlışları. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 788-820. <http://dx.doi.org/10.30900/kafkasegt.1003487>
- Altun, M. (2011). *Liselerde matematik öğretimi*. Aktüel Alfa Akademi.
- Anılan, B. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının kimya kavramına ilişkinin metaforik algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 7-28. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.5c2s1m>
- Arslan, M. M., & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 35(171), 25-28.
- Arıkan, E. E. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin matematik problemi çözme-kurma becerilerinin ve problem kurma ile ilgili metaforik düşüncelerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Atenstaedt, R. (2012). Word cloud analysis of the BJGP. *British Journal of General Practice*, 62(596), 148-148. <https://dx.doi.org/10.3399/bjgp12X630142>
- Attorps, I. (2005). *Secondary school teachers' conceptions about algebra teaching*. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.541.7082&rep=rep1&type=pdf>
- Ay, H. G. (2004). *Eğitim fakültelerinin ilköğretim matematik öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının alan bilgisi ve mesleki etik açısından gözlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407. <https://dx.doi.org/10.1177/0022487108324554>
- Booth, R. G. (2003). *Perception of the visual environment*. Springer.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Çalışıcı, H., & Özçakır Sümen, Ö. (2019). Matematik öğretmen adaylarının matematiğe yönelik algıları: Bir metafor çalışması. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 6(3), 108-123.
- Dede, Y., & Argün, Z. (2003). Cebir, öğrencilere niçin zor gelmektedir? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 180-185.

- Dede, Y., Yalın, H. İ., & Argün, Z. (2002, Eylül 16-18). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin değişken kavramının öğrenimindeki hataları ve kavram yanlışları* [Sözlü sunum]. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Ankara.
- Demir, C., & Demir, S. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fizik kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 22-29.
- Demirören, K. (2019). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin cebirsel ifadeler konusundaki hata ve kavram yanlışlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Demirkol, N., & Ergin, D. E. (2017, Nisan 08-09). *Matematik öğretmen adaylarının matematik ve matematik öğretmenliği metaforik algıları* [Sözlü sunum]. IV. International Balkan and Near Eastern Social Sciences Congress Series, Bulgaria: University of Agribusiness and Rural Development.
- Ersoy, Y., & Erbaş, A. K. (2005). Kassel projesi cebir testinde bir grup Türk öğrencinin genel başarıları ve öğrenme güçlükleri. *İlköğretim Online*, 4(1), 18-39.
- Fidan, B., & Fidan, M. (2016). Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 159-166.
- Font, V., Bolite, J., & Acevedo, J. (2010). Metaphors in mathematics classrooms: Analyzing the dynamic process of teaching and learning of graph functions. *Educational Studies in Mathematics*, 75, 131-152. <http://dx.doi.org/10.1007/s10649-010-9247-4>
- Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34, 1-14.
- French, D. (2002). *Teaching and learning algebra*. A&C Black.
- Gürel, Z. Ç., & Okur, M. (2017). 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin eşitlik ve denklem konusundaki kavram yanlışları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(4), 479-507.
- Holme, R. (2004). The study of metaphor. In *Mind, metaphor and language teaching* (pp. 1-27). Palgrave Macmillan.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2019). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage.
- Katranç, Y., Kiral, B., & Kedikli, D. (2021). Pre-service high school mathematics teachers' perceptions about mathematics and mathematics teachers: A metaphorical approach. In W. B. James, C. Cobanoğlu, & M. Cavusoglu (Eds.), *Advances in global education and research*, 4, (pp. 1-14). USF M3 Publishing. <https://www.doi.org/10.5038/9781955833042>
- Kebap, M., & Çenberci, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin matematik dersi ve matematik öğretmeni kavramlarına ilişkin metaforik algılarının farklı değişkenlere göre karşılaştırılması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1565-1589. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020..-555400>
- Kieran, C. (1992). The learning of school algebra. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 390-419). Macmillan.
- Kuzu, O., Kuzu, Y., & Yüksel-Sıvacı, S. (2018). Preservice teachers' attitudes and metaphor perceptions towards mathematics. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 47(2), 897-931.
- Lacampagne, C. B., Blair, W., & Kaput, J. (1995). *The algebra initiative colloquium*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED385437.pdf>

- Lijun, Y., & Haixia, S. (2011). The research on metaphors of expert teachers in mathematics classroom. *Research in Mathematical Education*, 15(3), 251-259. <https://doi.org/10.7468/jksmed.2011.15.3.251>
- MEB (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage.
- NCTM (2000). *Principles and standards for school mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics: Reston.
- Noyes, A. (2006). Using metaphor in mathematics teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 898-909. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.009>
- Oral, B., & Çoban, A. (2020). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Oxford, R. L., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R. Z., Saleh, A., & Longhini, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26, 3-50.
- Perry, C., & Cooper, M. (2001). Metaphors are good mirrors: Reflecting on change for teacher educators. *Reflective practice*, 2(1), 41-52.
- Reeder, S., Utley, J., & Cassel, D. (2009). Using metaphors as a tool for examining preservice elementary teachers' beliefs about mathematics teaching and learning. *School Science and Mathematics*, 109(5), 290-297.
- Rosnick, P. (1981). Some misconceptions concerning the concept of variable. Are you careful about defining your variables? *The Mathematics Teacher*, 74(6), 418-420.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Schinck, A. G., Neale, H. W., Pugalee, D. K., & Cifarelli, V. V. (2008). Using metaphors to unpack student beliefs about mathematics. *School Science and Mathematics*, 108(7), 326-333.
- Sfard, A. (1995). The development of algebra: Confront historical and psychological perspectives. *Journal of Mathematical Behavior*, 14, 15-39.
- Stacey, K., Chick, H., & Kendal, M. (Eds.). (2006). *The future of the teaching and learning of algebra: The 12th ICMI study (Vol. 8)*. Springer Science & Business Media.
- Stacey, K., & Mac Gregor, M. (1997). Ideas about symbolism that students bring to algebra. *The Mathematics Teacher*, 90(2), 110-113. <https://doi.org/10.5951/MT.90.2.0110>
- Stephens, A. C. (2008). What "counts" as algebra in the eyes of preservice elementary teachers? *The Journal of Mathematical Behavior*, 27(1), 33-47.
- Şahin, B. (2013). Öğretmen adaylarının "matematik öğretmeni", "matematik" ve "matematik dersi" kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforik algılar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 313-321.
- Şengül, S., & Katrancı, Y. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 355-369.
- TDK (2022a). *Matruşka*. <https://sozluk.gov.tr/>.
- TDK (2022b). *Oyun*. <https://sozluk.gov.tr/>.
- Tekin Sitrava, R. (2017). Matematik öğretmeni adaylarının cebirsel ifadeler ve denklemlere ilişkin kavram imajları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(2), 249-268.

- Ummanel, A. (2017). Metaphorical perceptions of preschool, elementary and secondary school children about science and mathematics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(8), 4651-4668. <http://dx.doi.org/10.12973/eurasia.2017.00956a>
- Yaman, F., & Yaman, B. (2020). Ortaokul öğrencilerinin matematik kavramına ilişkin metaforik algıları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 250-265.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldızhan, B., & Şengül, S. (2017). 6. sınıf öğrencilerinin harflerin anlamına yönelik kavram yanılgılarının aritmetikten cebire geçiş süreci bağlamında incelenmesi ve öğrencilerin matematik tutumları ve öz yeterlikleri ile karşılaştırılması. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 3(2), 249-268.
- Yılmaz, F., Göçen, S., & Yılmaz, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: Bir metaforik çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 151-164.
- Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127-138.
- Young-Loveridge, J., Mills, J., & Bicknell, B. (2012). The mathematical content knowledge and attitudes of New Zealand pre-service primary teachers. *Mathematics Teacher Education and Development*, 14(2), 28-49.
- Wood, L. N. (2008). Engineering mathematics-what do students think? *ANZIAM Journal*, 49, 513-525.

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Yasemin KATRANCI
yasemin.katraneci@kocaeli.edu.tr

Arş. Gör. Sena YILDIZ
sena.yildiz@inonu.edu.tr

Being a Teacher in Reggio Emilia Inspired Schools

Beyzanur OK, Sinop University, ORCID ID: 0000-0002-8005-1590

Elif MERCAN UZUN, Ondokuz Mayıs University, ORCID ID: 0000-0001-9069-1375

Abstract

The aim of the study is to reveal the views of teachers working in Reggio Emilia inspired schools about their experiences in the process. The study group of the research consists of 10 teachers working in Reggio Emilia inspired schools. They were determined using criterion sampling, which is a purposeful sampling method. In this research, basic qualitative research design, which is one of the qualitative research methods, was used and the collected data were analyzed by content analysis method. According to the research findings, the participants defined the Reggio Emilia approach in terms of the child and the program. In addition, the teachers stated that they created the classroom rules together with the children, and that the classroom arrangement changed in line with the interests of the children in the process. While evaluating the program, they emphasized that the program was not pre-planned and had no sharp lines, and it was exciting for the teacher and the child to have a program that was formed spontaneously in line with the curiosity of the children. Teachers stated that they had difficulty in getting involved in the process and creating documentation when they were alone in the classroom.

Keywords: Reggio Emilia approach, preschool education, alternative approach



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 3, 2022
pp. 1779-1798
DOI
10.17679/inuefd.1079298

Article Type
Research Article

Received
28.02.2022

Accepted
25.12.2022

Suggested Citation

Ok, B. & Mercan Uzun, E. (2022). Being a teacher in Reggio Emilia Inspired Schools, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(3), 1779-1798. DOI: 10.17679/inuefd.1079298

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The preschool period has a significant impact on the development and learning of individuals. In recent years, traditional methods have been moved away from pre-school education and the interest in alternative approaches has started to increase (Pekdoğan, 2012). One of the most popular among these is the Reggio Emilia approach. Reggio Emilia inspired schools do not have a predetermined curriculum. What to do and which subjects to work on are revealed in line with the interests and curiosity of children (Alptekin, 2019).

Deep researches are carried out on the subjects that arise in line with the interests and curiosity of children and include long-term studies. Therefore, there is a project-based approach (Alptekin, 2019). Here, the teacher should take notes as a good observer and listener, and reveal the curiosity of the children with photographs, videos and audio recordings. These emerging curiosities form the curriculum of schools based on the Reggio Emilia approach (Alptekin, 2019).

Purpose

The study aims to reveal the views of teachers working in Reggio Emilia inspired schools about their experiences during the process. Within the scope of the research, it is aimed to reveal the views of teachers working in Reggio Emilia inspired schools about the definition of the approach, the role of the teacher in the classroom and the school, the activation process, the interaction with the parents, the education program and the documentation.

Method

In this study, the basic qualitative research design, which is one of the qualitative research methods, was used. Basic qualitative research, which deals with the way individuals interpret their experiences and lives, is used in many application areas (Merriam, 2018). The study group of the research consists of 10 teachers working in Reggio Emilia inspired schools. While forming the study group, the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used. The data collected in this study were analyzed by content analysis method.

Findings

The views of teachers working in Reggio Emilia inspired schools about the approach were discussed under the headings; "definition of the approach", "in-class roles", "learning process", "in-school roles", "interaction with parents", "training program" and "documentation process". Teachers' definitions of the Reggio Emilia approach were discussed under the themes of "the scope of child" and "the scope of child program". The teachers who participated in the research evaluated their roles in the classroom in terms of "activity process", "class rules" and "classroom arrangement". While expressing their views on the learning process, they evaluated the situations of distraction, decreased interest, and division of the process. They stated that they have a role in determining certain days in the school and planning the trips. While evaluating the program within the scope of Reggio Emilia approach, they stated that it has a self-generated curriculum, based on the general outline of the program and the process of preparing the activities. While expressing the documentation process, they emphasized the advantages as well as the difficulties experienced.

Discussion & Conclusion

It has been observed that the teachers handled the Reggio Emilia approach within the scope of the child and the program while defining it. It has been concluded that the Reggio Emilia approach aims to raise inquisitive, free, curious and creative children, and in line with this goal, it has a flexible, unstructured program based on learning by doing and experiencing.

In their evaluations of their roles in the classroom, the teachers stated that they continue the activity process in line with the interests and needs of the children, and that they guide the children as a guide.

In addition, it was observed that within the scope of in-class roles, teachers expressed that they created the classroom rules together with the children, and that the classroom arrangement changed in line with the interests of the children in the process.

Within the scope of his study, Nasin (2019) stated that the basis of the Reggio Emilia approach is that the child can learn freely in line with his curiosity. In this direction, he emphasized that various arrangements should be made indoors and outdoors in a way that could motivate the child and motivate his/her curiosity.

It has been concluded that the documentation creation phase requires meticulousness, attention and serious effort, and that it is very difficult to create an efficient documentation when working as a single teacher, and for these reasons, two teachers must be present in the classroom for an effective learning process in Reggio Emilia inspired schools. The finding in Inan's (2021) study that the teacher took notes in all activities of the project process and supported these notes with related videos supports this study. According to Kuru and Akman (2019), the prepared documentation serves as a bridge between school and family, as well as a rich learning environment.

Reggio Emilia İlhamlı Okullarda Öğretmen Olmak

Beyzanur OK, Sinop Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-8005-1590

Elif MERCAN UZUN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-9069-1375

Öz

Bu kapsamda çalışmanın amacı Reggio Emilia ilhamlı okullarda görev yapan öğretmenlerin süreç içerisinde yaşadıklarına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Reggio Emilia ilhamlı okullarda görev yapan 10 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan temel nitel araştırma deseni kullanılmış olup toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre katılımcılar Reggio Emilia yaklaşımını tanımını çocuk açısından değerlendirirken “meraklı”, “sorgulayıcı”, “araştırmacı”, “özgür” ve “yaratıcı” şeklinde, program açısından değerlendirirken de “esnek”, “yapılandırılmamış program”, “yaparak yaşayarak öğrenme” temelli ve “doğal” olarak nitelendirmişlerdir. Öğretmenler sınıf içindeki rollerine ilişkin değerlendirmelerinde etkinlik sürecini çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda sürdürdüklerini, rehber olarak çocuklara yol gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bunların yanında sınıf içi roller kapsamında öğretmenler sınıf kurallarını çocuklarla birlikte oluşturduklarını, sınıf düzeninin süreç içerisinde çocukların ilgileri doğrultusunda değişiklik gösterdiğini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan katılımcılar öğrenme sürecine yönelik görüşlerini dikkatlerin dağılması, ilginin azalması ve sürecin bölünmesi açısından ele almışlardır. Öğretmenler ailelerle olan iletişimlerini dijital platformlar üzerinden gerçekleştirdiklerini ve son dönemlerde yaşanan pandemi dolayısıyla telefon görüşmelerine odaklandıklarını ifade etmişlerdir. Programı değerlendirirken ise önceden planlanmış, keskin hatlarının olmadığını, çocukların merakları doğrultusunda kendiliğinden oluşan bir programın olmasının öğretmen ve çocuk için heyecan verici hale geldiğini vurgulamışlardır. Öğretmenler bu süreçte sınıf içerisinde tek oldukları zaman sürecin içerisine dahil olmakta ve dokümantasyon oluşturmakta zorluk yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Reggio Emilia yaklaşımı, okul öncesi eğitim, alternatif yaklaşım

Önerilen Atıf

Ok, B. & Mercan Uzun E. (2022). Reggio Emilia İlhamlı Okullarda Öğretmen Olmak. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1779-1798. DOI: 10.17679/inuefd.1079298



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 3, 2022
ss. 1779-1798

DOI
10.17679/inuefd.1079298

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
28.02.2022

Kabul Tarihi
25.12.2022

Reggio Emilia İlhamlı Okullarda Öğretmen Olmak

Son yıllarda okul öncesi eğitimde geleneksel yöntemlerden uzaklaşmış ve alternatif yaklaşımlara olan ilgi artmaya başlamıştır (Pekdoğan, 2012). Bunlar içerisinde en çok ilgi görenlerden biri Reggio Emilia yaklaşımıdır. İkinci Dünya Savaşı bittikten altı gün sonra Reggio Emilia'nın kuzeyinde yer alan Villa Cella isimli köyde bir okul inşa edilmeye başlanmıştır (Gandini, 2012). Bu sırada öğretmenlik mesleğine ara verip psikoloji eğitimi alan Loris Malaguzzi ve arkadaşları çocuklarla ilgili birçok şeyin yalnızca onlardan öğrenilebileceği fikri üzerine odaklanmışlar ve Reggio Emilia yaklaşımının temelleri oluşmaya başlamıştır (Aslan, 2005).

Reggio Emilia ilhamlı okullarda önceden belirlenmiş bir müfredat yoktur. Neler yapılacağı, hangi konular üzerinde çalışılacağı çocukların ilgi ve merakları doğrultusunda ortaya çıkar (Alptekin, 2019). Bu içeriğe sahip müfredata "progettazione" adı verilmektedir (Rinaldi, 2012). Çocukların ilgi ve merakları doğrultusunda ortaya çıkan konular üzerine derin araştırmalar yapılır ve uzun süren çalışmaları kapsar. Bu nedenle proje tabanlı bir yaklaşım söz konusudur (Alptekin, 2019). Burada öğretmenin iyi bir gözlemci ve dinleyici olarak notlar alması, fotoğraf, video ve ses kayıtları ile çocukların meraklarını ortaya çıkarması gerekir. Gün yüzüne çıkan bu meraklar Reggio Emilia yaklaşımını temel alan okulların müfredatını oluşturur (Alptekin, 2019).

Reggio Emilia yaklaşımında çevre üçüncü öğretmen olarak kabul edildiğinden, bu yaklaşımı benimseyen okullarda çevre düzenlenirken çocuğun hayal gücünü, araştırmacı rolünü ve yaratıcılığını destekliyor olmasına dikkat edilir (Aslan, 2005). Sınıf ortamında sadelik hakimdir. Reggio Emilia ve Reggio Emilia ilhamlı okullarda sanat çalışmalarının yapılabilmesi için "atelier" adı verilen atölyeler bulunmaktadır. Bu atölyeler çocukların yüz dilini kullanabilmeleri için onlara fırsatlar sunmaktadır (Temel ve İmir, 2019). Çocukların sadece sözlü olarak değil kendini ifade edebileceği birçok farklı yolu olduğu belirtilir. Örneğin, çocuk oyun oynarken, dans ederken, kil çalışması yaparken veya resim çizerken kendini ifade edebilir. Çocuklar bu yollarla dış dünyalarını keşfedip, somut dünyalarını sembolik deneyimlere dönüştürürler (Cadwell, 2011). Sınıf ortamında ise sanat malzemelerinin yer aldığı mini atölyeler bulunur. Bu atölyelerde genellikle dönüştürülebilir malzemeler, boncuk, kapak, ip, taşlar, kayalar vb. vardır. Malzemeler çocukların kolaylıkla ulaşabilecekleri alanlarda durmaktadır (Hertzong, 2001).

Reggio Emilia yaklaşımı sonuç değil süreç odaklı bir yaklaşımdır. Bu yüzden fen, Türkçe, matematik gibi farklı disiplinlerin birlikte yürütülebildiği, projelerin hâkim olduğu birleştirilmiş bir eğitim öğretim süreci hakimdir (İnan, 2017; Pekdoğan, 2012). Projeler çocukların merakları doğrultusunda ortaya çıkan bir ögenin derinlemesine araştırılıp, incelenmesi ile meydana gelir. Asıl amaç ise ortaya atılan sorulara çocukların cevaplar arayıp bulması ve bu süreçte çalışmalar yapmasıdır. Projeler tek çocuk tarafından hazırlanabileceği gibi küçük grup ya da büyük grup şeklinde de ortaya çıkarılabilir (Karakaş ve Bilbay, 2013; Pekdoğan, 2012). Şahin'e (2019) göre proje çalışmalarının aşamaları, projenin planlanması ve projeye başlama, projeyi uygulama, projeyi sonuçlandırma şeklindedir.

Çocukların merakları, ilgileri ve öğrenme istekleri kadar öğretmenlerin de cevaplarını aradığı birçok sorunun çözümüne olanak sağlayan dokümantasyonlar Reggio Emilia yaklaşımının temellerinden biridir (İnan, 2017). Çocukların yaptığı çalışmalar, çekilen fotoğraf ve videolar, alınan ses kayıtları, yazılan diyaloglar, tutulan notlar dokümantasyonu oluşturan unsurlardır (Ekici, 2016). Dokümantasyon sayesinde yapılan çalışmaların paylaşılması çocukta özgüven duygusunu geliştirir. Çocukların gelişimlerdeki ilerlemeler kaydedilir ve hazırlanan

dokümantasyonlar öğretmene bir sonraki aşamada neler yapılabileceği ile ilgili fikir sunar (Temel ve İmir, 2019).

Reggio Emilia yaklaşımında çocuk içi doldurulacak boş bir levha olarak görülmez. Öğrenme sürecinde doğru fırsatlar sunulduğunda çocuğun öğrenmeye hazır olduğu düşünülür (Bennett, 2001). Malaguzzi (1994), çocuğun iyi bir eğitim alma, okula gitme, etkinlikler yapma gibi haklarının olduğunu ve bu haklara bütün çocukların sahip olduğunu belirtir. Yaklaşımındaki bu düşünce çocukların meraklı, araştırmacı, güzel ve potansiyel dolu olduğunu vurgular. Reggio Emilia ilhamlı okullarda bu nedenle çocuklar dikkatle dinlenir, düşüncelerine saygı duyulur ve çabaları özenle incelenir (Hewett, 2001).

Reggio Emilia okullarında öğretmen bilgiyi doğrudan aktarmaz. Çocukların meraklarını ortaya çıkararak, onları güdüleyerek yol gösterir ve rehberlik eder. Reggio Emilia yaklaşımı temel alınan sınıflarda bir okul öncesi öğretmeni, ona yardımcı olacak bir öğretmen bulunur (Gordon, Miles ve Browne, 2007, akt. Kayır, 2015). Öğretmen çocuğu zaman açısından kısıtlamadan, çocuğun fikirlerine saygı duyarak, çok iyi gözlemler yaparak, dinleyip notlar alarak onlara yol gösterir (Özdemir, 2013). Öğrenme sürecinde öğretmenler aile ile etkileşim halindedir. Çünkü öğrenme sadece okul ortamında değil ev ortamında da devam eden bir süreçtir. Bu sebepten Reggio Emilia yaklaşımı temel alınan okullarda aile ile okul iş birliği büyük önem taşımaktadır (Nasin, 2019).

Reggio Emilia ve Reggio Emilia ilhamlı okullarda sanata büyük önem verilmekte ve bu okullarda öğretmenlerin yanında okulda atelierista ve pedagogista yer almaktadır. Atelierista, sanat alanında eğitim almış kişilere denir. Projeleri destekleyip zenginleştirmek amacıyla sanatsal fikirler önerirken aynı zamanda okuldaki atölyenin sorumluluğunu üstlenir (Metin Aslan, 2017). Atelierista ve öğretmenler ile birlikte çalışan bir de "pedagogista" bulunur. Pedagogista proje sürecinde çocuklara ve öğretmenlere destek olarak süreç içerisindeki çalışmalarını takip eder (Metin Aslan, 2017).

Literatür incelendiğinde Reggio Emilia yaklaşımı ile ilgili çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Özenç ve Kargı (2022) yaklaşım kapsamındaki okullarda yapılan dokümantasyon çalışmalarını öğretmenlerin, ailelerin ve çocukların görüşlerini alarak incelerken, Nasin (2019) ise çalışmasında yurt dışında Reggio Emilia yaklaşımını temele almış okullar ile çalışmış, bu okullardaki öğrenme sürecinin sınıfların dışına taşıdığı, çocuklara seçimler yapabilecekleri alanlar sunduklarını belirtmiştir. Dereli (2013) çalışmasında yaklaşımın gerektirdiği uygulamaları yapan öğretmenlerin çocukların haklarına karşı farkındalık kazandıkları, dokümantasyon çalışmalarının çocukların meraklarını ortaya çıkarma hususunda önemli bir adım olduğu sonuçlarına varmıştır. Stegelin (2003) ise öğrenme sürecinde çocukların doğa ile iç içe olmasının, süreçte çocukların aktif bir şekilde yer almasının, gözlemlerin ve keşiflerin sık sık ortaya çıkmasının öneminden bahsetmiştir. Hansen (2012), yapılan dokümantasyonların çocuk odaklı olması durumunda çocukların hatırlamalarının kolaylaştığı, öğretmen odaklı olduğunda ve çocukların fotoğraflarının yer almadığı durumlarda çocukların bir önceki çalışmalarını hatırlamakta zorluklar yaşadığı sonuçlarına varmıştır.

Reggio Emilia yaklaşımı öğretmenlere hazır bir program sunmaktan ziyade öğretmenlerin kendi kültürlerine uyarlayabilecekleri, hedeflenen çalışmalara yol gösterebilecek bir program sunmayı amaçlar (İnan, 2012). Bu nedenle Reggio Emilia kasabasında yer alan okullar Reggio Emilia okulları, diğer bölgelerdeki okullar ise Reggio Emilia ilhamlı okullar olarak

anılmaktadır (İnan, 2021). Bu kapsamda çalışmanın amacı Reggio Emilia ilhamlı okullarda görev yapan öğretmenlerin süreç içerisinde yaşadıklarına ilişkin görüşlerini ortaya koymak, öğretmenlere farklı bakış açıları sunmak, yaşanan problemlere çözüm önerileri geliştirebilmektir. Araştırma kapsamında Reggio Emilia ilhamlı okullarda görev yapan öğretmenlerin yaklaşımın tanımı, öğretmenin sınıf ve okul içindeki rolü, etkinlik süreci, ailelerle olan etkileşim, eğitim programı ve dokümantasyon ile ilgili görüşlerini ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Bireylerin deneyimlerini ve yaşantılarını yorumlama biçimleriyle ilgilenen temel nitel araştırmalar birçok uygulama alanında kullanılmaktadır (Merriam, 2018). Bu çalışmada Reggio Emilia ilhamlı okullarda görev yapan öğretmenlerin eğitim öğretim süreçleri içerisindeki yaşantı ve deneyimlerine ilişkin görüşleri analiz edilmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Reggio Emilia ilhamlı okullarda görev yapan 10 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde önceden belirlenmiş durumların çalışılması söz konusudur. Bu ölçütler araştırmacılar tarafından belirlenebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada belirlenen ölçüt ise, öğretmenlerin şu an buldukları kurumda en az 1 yıldır çalışıyor olmaları ve Reggio Emilia yaklaşımı ile ilgili eğitim almış olmalarıdır. Bu ölçütün belirlenirken katılımcıların bir süredir aynı ortamda bulunuyor olmaları, görev yaptıkları kurumun sistemine hâkim olmaları ve Reggio Emilia yaklaşımı ile ilgili eğitim almış olmalarının daha objektif bir değerlendirmeye zemin hazırlayacağı düşünülmüştür.

Çalışma grubuna ait özellikle Tablo 1 üzerinde verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katkıda bulunan öğretmenlerin tamamının kadın olduğu, kıdem yıllarının ise en az 1-5 yıl, en çok 11-15 yıl olduğu görülmektedir. Tüm katılımcılar bu yaklaşımla ilgili eğitim almış, bir kısmı alınan eğitimleri yeterli bulurken bir kısmı yetersiz bulduğunu belirtmiştir.

Tablo 1

Çalışma grubuna ait demografik özellikler

Özellikler	Cinsiyet	Yaş	Mezun olunan bölüm	Kıdem yılı	Kurumda görev yapma süresi	Kurumun yaklaşımı benimsediği süre	Reggio Emilia yaklaşımı ile ilgili eğitim	Alınan eğitimin yeterliliği
Ö1	K	25	Çocuk gelişimi	1- 5	1-3	6 ay-1 yıl	Evet	Yetersiz
Ö2	K	32	Okul öncesi ögr	11-15	8-10	6 ay -1 yıl	Evet	Yetersiz

Ö3	K	23	Çocuk gelişimi	1-5	1-3	6 ay-1 yıl	Evet	Yeterli
Ö4	K	21	Erken çocukluk	1-5	1-3	6 ay-1 yıl	Evet	Yeterli
Ö5	K	24	Okul öncesi ögr	1-5	1-3	7-9 yıl	Evet	Yeterli
Ö6	K	26	Okul öncesi ögr	1-5	4-7	10+	Evet	Yeterli
Ö7	K	27	Çocuk gelişimi	1-5	1-3	10+	Evet	Yetersiz
Ö8	K	31	Çocuk gelişimi	11-15	4-7	7-9 yıl	Evet	Yeterli
Ö9	K	22	Çocuk gelişimi	1-5	1-3	6 ay-1 yıl	Evet	Yetersiz
Ö10	K	28	Sosyal hizmetler	6-10	4-7	10+	Evet	Yetersiz

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Reggio Emilia okullarında görev yapan öğretmenlerden verileri toplamak amacıyla standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılmıştır. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu, araştırmacının görüşme sırasındaki etkisini azaltarak daha nesnel değerlendirmelerin ortaya çıkmasına zemin hazırlarken, aynı zamanda soruların araştırmacılara aynı şekilde ve sırada sunulmasına fırsat sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Form iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda katılımcıların cinsiyet, yaş, meslek, kıdem yılı, buldukları kurumda görev yapma süresi gibi bilgilerini içeren dokuz soru bulunmaktadır. İkinci kısımda öğretmenlerin yaklaşıma ilişkin değerlendirmelerini toplamak amacıyla yedi tane açık uçlu soru yer almaktadır. Formlar oluşturulmadan önce literatür taraması yapılmıştır. Sorular belirlenirken araştırmanın amacı göz önünde bulundurulmuştur. Hazırlanan açık uçlu görüşme soruları için okul öncesi eğitimi alanında uzman görüşleri alınmıştır. Sonrasında araştırma sorularının anlaşılır olup olmadığının ve araştırmaya uygunluğunun tespiti için ön görüşmeler yapılmıştır. Formda bulunan 10 soru ön görüşmeler sonrasında araştırma sorularına uygun olmadığı düşünülerek yedi soruya indirilmiştir. “Çocukların sınıf içinde aktif rol alması ve öğrenme sürecinin yürütülmesine büyük katkı sağlaması sizin sınıf içindeki rolünüzü nasıl etkilemektedir?”, “ Süreç içerisinde ailelerle olan etkileşiminizi nasıl değerlendiriyorsunuz?” , “ “Kendiliğinden oluşan müfredat” ile ilgili neler söylemek istersiniz?” gibi sorular görüşme formunda yer alan sorulardan birkaçıdır.

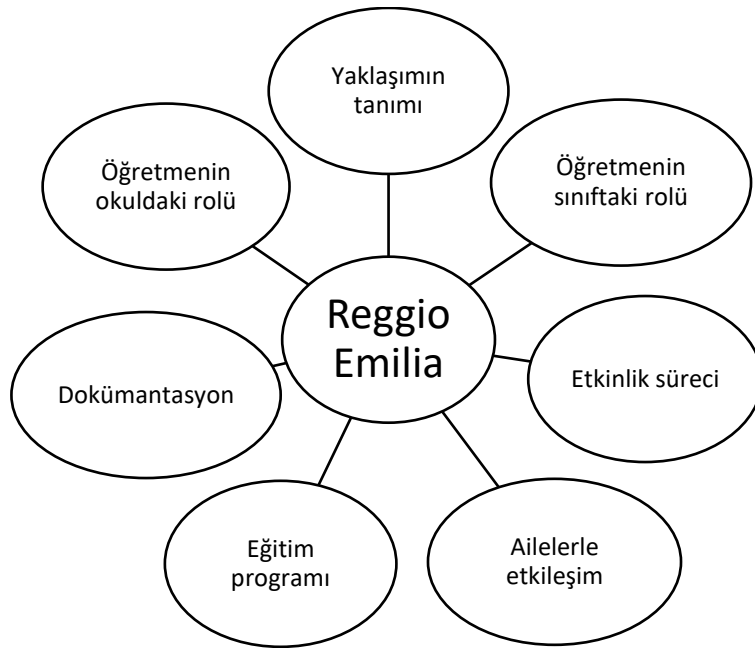
Veri Toplama Süreci

Son zamanlarda içinde bulunduğumuz salgın sürecinden dolayı görüşmelerin çevrim içi ortamlarda yapılmasının daha sağlıklı olacağı düşünülmüş ve görüşmeler Google Forms üzerinden yapılmıştır. Sorulara açık ve detaylı cevapların verilmediği durumlarda katılımcılara mail yoluyla ulaşılmış, ayrıntılı bilgiler istenmiştir. Sonrasında elde edilen veriler titizlikle analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Toplanan veriler yazıya döküldükten sonra tek tek okunarak benzer veriler toplanıp kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular yorumlanırken katılımcılara ait doğrudan alıntılara yer verilmiş ve bulguların kendi için anlamlı bir bütün halinde olmasına özen gösterilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler "Ö1-Ö10" şeklinde kodlanmıştır. Öğretmenlere ait yapılan alıntılar verilirken parantez içinde kodu da belirtilmiştir. Toplanan verilerin açıklanmasına yardımcı olabilecek terimleri ve bu terimler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak içerik analizinin amacıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Verilerin analizi sırasında oluşturulan temalar aşağıda gösterilmiştir.



Geçerlik ve Güvenirlik

Nicel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik istatistiksel olarak ortaya çıkan sonuçlarla ifade edilirken, nitel araştırmalarda ise geçerlik ve güvenilirlik farklı isimlerle ortaya çıkabilmektedir (Nobel ve Smith, 2015). Alanyazın incelendiğinde nitel araştırmalarda genellikle ön plana çıkan inandırıcılığın sağlanabilmesi amacıyla tarafsızlık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve inanılabilirlik başlıkları altında ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Noble ve Smith, 2015; Guba, 1981). Bu çalışmada görüşme soruları ve araştırmanın amacı ile ilgili gerekli açıklamaların yapılmasında, iki katılımcı ile ön görüşmenin gerçekleştirilmesinde çalışmanın inanılabilirliğini sağlamak amaçlanmıştır. Çalışmanın aktarılabilirliğini sağlamak amacıyla, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış, katılımcılar arasındaki farklılıklar detaylı bir şekilde belirtilmiş ve görüşme formunda yer alan sorulardan birkaçına çalışma içerisinde yer verilmiştir. Başkale (2016), nitel araştırmalarda tutarlılığın, güvenilirlik yerine kullanıldığını ifade

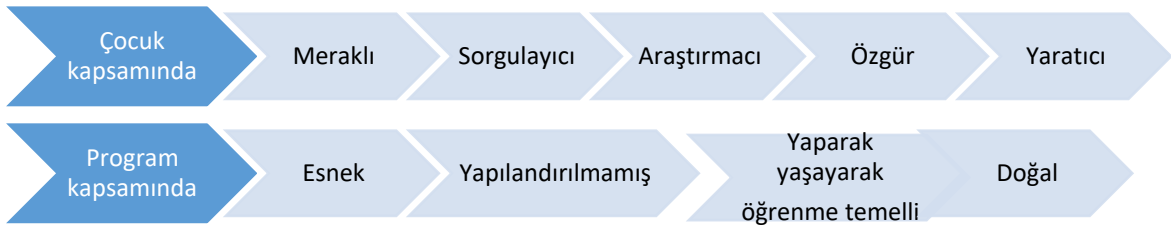
ederken, başka araştırmacılar tarafından çalışmanın incelenmesinin, çalışma surecinin detaylı bir şekilde belirtilmesinin ve alanyazın taramasının yapılmasının tutarlılığı sağlamak için önemli olduğunu dile getirmiştir. Bu alışma sırasında araştırma problemi ile ilgili ayrıntılı literatür taramasının yapılması, araştırmanın amacının, araştırma deseninin, çalışma grubunun, veri toplama araçlarının, veri toplama surecinin ve verilerin analizinin detaylı bir şekilde sunulması, uzman görüşlerine başvurulması tutarlılığı sağlamak amacıyla yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde Reggio Emilia ilhamlı okullarda görev yapan öğretmenlerin yaklaşım ile ilgili görüşleri “yaklaşımın tanımı”, “sınıf içi rolleri”, “ğrenme sureci”, “okul içi rolleri”, “ailelerle etkileşim”, “eğitim programı” ve “dokümantasyon sureci” başlıkları altında ele alınmıştır.

1. Reggio Emilia yaklaşımının tanımına yönelik görüşler

Öğretmenlerin Reggio Emilia yaklaşımına ilişkin tanımlamaları “ocuk kapsamında” ve “program kapsamında” temaları altında ele alınmıştır.



Araştırmaya katılan katılımcılar Reggio Emilia yaklaşımının tanımını ocuk açısından değerlendirirken “meraklı”, “sorgulayıcı”, “araştırmacı”, “zgr” ve “yaratıcı” gibi ifadeler kullanmışlardır. Katılımcıların geneli yaklaşımı “zgr” kavramı üzerinden tanımlamış bununla ilgili .3 ve .5 “zgr hr çocuklar demek (.3).” ve “zgr bir ortamda duygularını ve hayallerini ifade edebilmek (.5).” şeklinde ifade etmişlerdir.

Katılımcılar yaklaşımı program açısından değerlendirirken “esnek”, “yapılandırılmamış program”, “yaparak yaşayarak öğrenme temelli” ve “doğal” olarak nitelendirmişlerdir. Yaklaşımın ilişkin tanımlamaları .2 ve .10 “Reggio Emilia geleneksel ve katı kurallardan uzak bir eğitim modelidir (.2).”, “Yaşayarak deneyimleyerek öğrenme (.10).” şeklinde yapmışlardır.

2. Öğretmenlerin sınıf içindeki rollerine ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin sınıf içindeki rollerine ilişkin görüşleri “sınıf içi roller” teması altında incelenmiştir.



Araştırmaya katılan öğretmenler sınıf içindeki rollerini “etkinlik sureci”, “sınıf kuralları” ve “sınıf düzeni” açısından değerlendirmişlerdir. Öğretmenler etkinlik surecinin ocuk odaklı

olduğunu, onların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda sürecin devam ettiğini ve rehber olarak onlara yol gösterdiklerini dile getirmişlerdir. Ö.1 ve Ö.5 etkinlik sürecine ilişkin görüşlerini “Eskisi kadar öğretmen liderli bir sistem ilerletmiyorum. Çocuklara kendi istekleri doğrultusunda devam edebilmeleri için daha çok seçenek sunmaya çalışıyorum (Ö.1).”, “Desteğe ihtiyaç olmadığına süreci dışardan izleyen konumunda olabiliyorum. Süreç öncesi çocukların dikkatini çekmenin ve sözel yönlendirmenin önemli olduğunu düşünüyorum (Ö.5).” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcıların çoğunluğu sınıf kurallarını çocuklar ile birlikte oluşturduklarını belirtirken bir katılımcının sınıf kurallarının olmadığına dair ifadeleri dikkat çekmiştir. Bununla ilgili Ö.3, “Sınıf kuralları haftanın her sabahı çocuklar geldiğinde oturulup konuşulur.” şeklinde durumu dile getirirken Ö.4, “Kurallarımız yok. Olumsuz giden durumlarda mini toplantılar yaparak sürece yön veriyoruz birlikte.” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler sınıf düzeninin süreç içerisinde değişiklik gösterdiğini ve düzenin tekrar oluşturulmasında çocukların rol aldığını dile getirmişlerdir. Ö.8 şu ifadelerle bu durumu açıklamıştır: “Sınıf düzeni her proje ya da öğrenme sürecine göre değişiklik gösterir. Buna daha çok öğrenciler ile karar veriyoruz.”.

3. Öğretmenlerin öğrenme sürecine yönelik görüşleri

Öğretmenlerin günlük akış içerisindeki sürece yönelik görüşleri “öğrenme süreci” teması altında incelenmiştir.

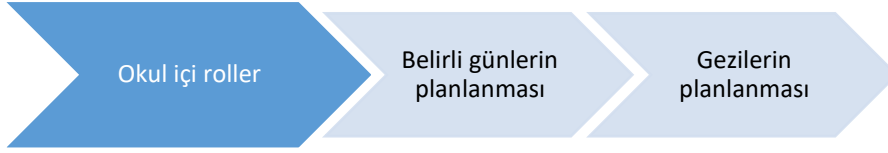


Katılımcılar öğrenme sürecine ilişkin görüşlerini “dikkatlerin dağılması”, “ilginin azalması” ve “sürecin bölünmesi” açısından değerlendirmişlerdir. Çocukların dikkatleri dağıldığında ortama ilgi çekecek uyaranlar kattıklarını ya da öğrenme ortamını çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda yeniden düzenlediklerini dile getirmişlerdir. Bu durumu Ö.7 “Bazen grup tamamen dağıldığında toplamak adına küçük bir uyaran, bir şarkı, bir müzik ya da bir küçük oyun ile dikkat toplamaya çalışıyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Bir çalışma sırasında çocukların ilgileri azaldığında öğretmenler onları zorlamadıklarını, ilgileri doğrultusunda onlara ortamlar sunduklarını dile getirmişlerdir. Ö.9 ve Ö.10 bununla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “Eğer hiçbir türlü ilgisi yoksa ilgisine yönelik etkinlikler hazırlıyorum (Ö.9).”, “Hemen istedikleri neyse o anda karar verip başka seçenekler sunuyorum. Yapmak istemedikleri bir şeye zorlamak yerine o durumu eğlenceli hale getirmeye çalışıyoruz (Ö.10).”

4. Öğretmenlerin okul içindeki rollerine ilişkin görüşleri

Katılımcıların okul içerisindeki görev ve sorumluluklarına ilişkin görüşleri “okul içi roller” teması altında ele alınmıştır.



Öğretmenlerin okul içerisindeki rollerini “belirli günlerin planlanması” ve “gezilerin planlanması” olarak değerlendirmişlerdir. Belirli günlerin planlanmasında öğretmenler, okul içerisindeki diğer öğretmenler toplantılar düzenleyip ortak kararlar aldıklarını belirtmişlerdir. Ö.1 ve Ö.4 bu konu ile ilgili “*Özel günlerde öğretmen arkadaşlarımızla birlikte fikir alışverişi yapıp hep birlikte hazırlanacak etkinlik hakkında konuşuyoruz ve kararlaştırıyoruz (Ö.1).*”, “*Toplu etkinliklerde tüm öğretmenler toplanarak bir planlama yapıyoruz. Ortak fikirden hareket ediliyor (Ö.4).*” ifadelerini kullanmışlardır.

Gezilerin planlanması sürecindeki rollerine yönelik öğretmenler farklı görüşler belirtmişlerdir. Bu süreci Ö.1, “*Kurucu müdürümüz gidilecek yeri ve zamanı belirliyor.*” şeklinde ifade ederken, Ö.5 ise şu açıklamalarda bulunmuştur: “*Servis yemek gibi gereklilikleri ilgili kişilere bildiririz. Ben planlamadan sorumlu olurum. Birde ailelerden ve çocuklardan gelen eşyalardan, süreç hazırlığının kontrolünden sorumlu olurum.*”

5. Öğretmenlerin ailelerle olan iletişimleriyle ilgili görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin aile iletişimleriyle “ailelerle etkileşim” teması altında ele alınmıştır.



Öğretmenlerin ailelerle olan etkileşimlerini ifade ederken “iletişim” ve “görsel paylaşım” süreçleri üzerinde değerlendirmeler yaptıkları görülmüştür. Katılımcılar ailelerle olan iletişimlerini dijital platformlar üzerinden ya da telefon görüşmeleri ile gerçekleştirdiklerini dile getirmişlerdir. Ö.4 ve Ö.6 bu süreci şu şekilde ifade etmiştir: “*Ailelerle sık sık telefon görüşmesi yapıyoruz (Ö.4)*”, “*Web sistemi üzerinde gün içi bilgilendirme yazıyoruz, kısaca günü değerlendiriyoruz. Aylık zoom görüşmelerinde sohbet ediyoruz. Bireysel zoom görüşmeleri yapıyoruz (Ö.6).*”

Öğretmenler yaklaşım ile birlikte ailelerle yapılan görsel paylaşımların haftalık veya günlük olarak meydana geldiğini dile getirirken, bu durumun aile ile aralarında problem oluşturmadığını da belirtmişlerdir. Ö.6 bunu, “*Fotoğraf ve video paylaşımında sorun yaşamadım. Haftada bir gönderiyoruz.*” şeklinde ifade etmiştir. Bunun yanında bir katılımcı günlük yaptığı paylaşımların kendisi için sıkıntılı bir süreç olduğunu şu şekilde açıklamıştır: “*Günlük fotoğraf paylaşımı yapıyoruz ama bu çok zor oluyor. Bence belli sürelerde yapılan dokümantasyon yeterli olabilir (Ö.9).*”

6. Öğretmenlerin yaklaşımın temel aldığı eğitim programı ile ilgili görüşleri

Öğretmenlerin Reggio Emilia yaklaşımı kapsamındaki program ile ilgili görüşleri “eğitim programı” teması altında ele alınmıştır.



Öğretmenler Reggio Emilia yaklaşımı kapsamında benimsedikleri programı ifade ederken “kendiliğinden oluşan müfredat”, “programın genel hatları” ve “etkinlikleri hazırlama süreci” olarak ele almışlardır. Katılımcılar Reggio Emilia yaklaşımında kalıplaşmış planların olmadığını, çocukların ilgi ve merakları doğrultusunda plan ve programın genel hatlarının belirlendiğini, etkinlikleri bir gün öncesinden ya da aynı gün içinde hazırladıklarını ve süreç içerisinde çocukların da aktif rol aldıklarını dile getirmişlerdir. Bununla ilgili örnek görüşler şu şekildedir: *“Önceden hazırlanmış bir planın olmaması hem çocuk hem de öğretmen açısından büyük bir heyecan oluşturuyor. Çocukların merakları ve ilgileri doğrultusunda hareket ediyoruz (Ö.2).”, “Eğitim programını çocukların merakları doğrultusunda ilerletmeye çalışıyorum. Çocukların kendi aralarında konuştukları konulardan merak ettiklerini gelip direkt bana sormalarının sayesinde programımız ilerliyor. Hazırlanan dokümantasyonlar bizim yol göstericimiz oluyor ve bir sonraki adımda neler yapabileceğimizi araştırmalarla birlikte göstermiş oluyor (Ö.1).”, “Etkinliklerimizi yeri geldiğinde bir gün öncesi yeri geldiğinde o an hazırlıyorum (Ö.10).”*

7. Öğretmenlerin dokümantasyon süreci ile ilgili görüşleri

Öğretmenlerin öğrenme süreci yansıttıkları süreç ile ilgili değerlendirmeleri “dokümantasyon” teması altında incelenmiştir.



Araştırmaya katılan öğretmenler dokümantasyon süreci ile ilgili görüşlerini dile getirirken, “avantajları”, “yaşanılan zorluklar” ve “toplama süreci” açısından değerlendirmişlerdir. Katılımcılar dokümantasyonu oluşturma aşamasında notlar aldıklarını, fotoğraf, video veya ses kayıtları ile süreci kayıt altına aldıklarını ifade etmişlerdir. Ö.2 ve Ö.10 süreç ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: *“Her çocuğu dikkatle dinleyip konuyu ilerleteceği veya meraklarını giderici cümleleri not alıp tekrar tekrar sohbet edip, gözlemlerimi yazırım (Ö.10).”, “Telefon ile kayıt almaya çalışmak yerine, o an telefonla videolandırmak daha kalıcı oluyor (Ö.2).”*

Öğretmenler dokümantasyonların çocukları daha iyi gözlemeleme, anlama ve değerlendirme açısından “avantajlı” olduğunu ifade etmişlerdir. Ö.6 bu konuyla ilgili görüşlerini *“Avantajları, mesleğimi zevkle yapıyorum. Çocuk dilini daha iyi anlayabiliyorum. Onların süreçteki hallerini bütün halde görmek ihtiyaçlarını belirleyebilmek açısından büyük avantaj.”* şeklinde belirtmiştir.

Öğretmenler bu avantajların yanında yaşadıkları birtakım sıkıntıların olduğunu da dile getirmişlerdir. Özellikle sınıf ortamında tek öğretmen olmanın zorluğu üzerinde durmuşlar, tek öğretmen olarak dokümantasyon için notlar alırken birçok şeyi de kaçırabildiklerini dile getirmişlerdir. Ö.1 ve Ö.5 bununla ilgili görüşlerini *“Sınıf içerisinde tek bir öğretmenken tamamen her yere yetişebilmek her zaman mümkün olmayabiliyor. Ama her yere yetişmeye çalışıyorum. Kesinlikle iki öğretmenin de Reggio Emilia sistemi ile ilgili bilgisinin olması gerekiyor (Ö.1), “ Sınıf içinde tek olmak ve sürecin içine dahil olmak isterken dokümantasyon yapmak zor oluyor (Ö.5).”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Reggio Emilia yaklaşımı çocuğu merkeze alarak araştıran, gözlemleyen, keşfeden ve sorgulayan çocuklar yetiştirmeyi amaç edinir. Bu amaç doğrultusunda öğrenme sürecinde çocuk-öğretmen-aile üçlüsü büyük önem taşımaktadır. Yaklaşımı temel alan okullarda görev yapan öğretmenlerin deneyimleri diğer öğretmenlere yol göstereceği ve yaşanan problemlere çözüm yolları sunabileceği düşünülerek çalışma kapsamında Reggio Emilia ilhamlı okullarda görev yapan öğretmenlerin deneyimlerine ilişkin görüşlerine başvurulmuştur.

Öğretmenlerin Reggio Emilia yaklaşımını tanımlarken çocuk kapsamında ve program kapsamında ele aldıkları görülmüştür. Öğretmenler yaklaşımı çocuk açısından değerlendirirken meraklı, sorgulayıcı, araştırmacı, özgür ve yaratıcı gibi ifadeler kullanmışlardır. Program açısından ise yaptıkları tanımlamalarda esnek, doğal, yapılandırılmamış ve yaparak-yaşayarak öğrenme temelli bir program ifadelerini kullanmışlardır. Bu bulgular incelendiğinde Reggio Emilia yaklaşımının araştırmacı, özgür, meraklı ve yaratıcı çocuklar yetiştirmeyi hedeflediği, bu hedef doğrultusunda esnek, yapılandırılmamış ve yaparak-yaşayarak öğrenmeyi temele alan bir program anlayışının olduğu sonucuna varılmıştır. Aydemir Özalp ve İnan'ın (2020) çalışmasındaki katılımcılar, yaklaşımı çocuk açısından tanımlarken meraklı, özgür, yaratıcı, özerk ve zeki olarak ifade etmiştir. Pekdoğan'ın (2012) çalışmasında ise Reggio Emilia yaklaşımı program açısından değerlendirilirken yapılandırılmış planların aksine çocukların ilgi ve meraklarından doğan dinamik bir sistem olduğu şeklinde ifade edilmiştir. Bunlara benzer biçimde Akar Gencer ve Gönen (2015), çalışmalarında programda yer alan projelerin çocukların yaratıcılık becerilerini desteklediğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara ek olarak öğretmenlerin sorulara cevap verirken zorluklar yaşadığı görülmüş, bazı sorulara detaylı cevaplar alınamadığı fark edilmiş bu durumun yaklaşım ile ilgili alınan eğitimlerin yetersiz olması ile ilişkili olabileceği sonucuna varılmıştır.

Öğretmenler sınıf içindeki rollerine ilişkin değerlendirmelerinde etkinlik sürecinin çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda sürdürdüklerini, rehber olarak çocuklara yol gösterdiklerini belirtmişlerdir. Tuncer (2015), Türkiye'de geleneksel eğitim anlayışına sahip okul öncesi eğitim sınıflarında öğretmenin baskın olduğunu ifade ederken Reggio Emilia yaklaşımını benimseyen okullarda ise geleneksel eğitim anlayışındaki otoriter, lider ve öğretici öğretmen modeli yerine, yol gösterici bir öğretmen modelinin bulunduğunu ifade etmiştir. Etkinlik sürecinde çocukların dikkatini çekmek amacıyla onları provake etmek, çocukların önünde değil arkasında bulunarak gerektiğinde yardımcı olmak, etkinliğe uygun zengin çevreler hazırlamak bu öğretmen modelinin görevleri arasındadır. Aslan'a (2005) göre öğretmen, öğrenme sürecinde tıpkı bir pusula gibi çocukların bilgiyi yapılandırma aşamasında yol gösteren, çocuklara sorular yönelterek ilgi ve ihtiyaçlarını keşfeden, çocuğa çeşitli öğrenme ortamları sunan ve çocuklarla

süreç içerisinde araştıran, keşfeden ve öğrenen rolünde olması bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

Bunların yanında sınıf içi roller kapsamında öğretmenlerin sınıf kurallarını çocuklarla birlikte oluşturduğu, sınıf düzeninin süreç içerisinde çocukların ilgileri doğrultusunda değişiklik gösterdiği şeklinde ifade ettikleri görülmüştür. Buradan hareketle sınıf düzeninin çocukların güdülenmesi için, öğrenmeye hevesli hale gelmesi ve merakının artması için önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Nasin (2019) yaptığı çalışma kapsamında, Reggio Emilia yaklaşımının temelinde çocuğun özgür bir şekilde ve merakı doğrultusunda öğrenebileceğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda çocuğu harekete geçirebilecek, merakını güdüleyebilecek şekilde iç ve dış mekanlarda çeşitli düzenlemelerin yapılması gerektiğine vurgu yapmıştır. Buna paralel olarak Aslan (2015), öğretmenlerin çocukların sınıf ortamını yaratmasına olanak tanıdıklarını böylece aralarındaki ilişkiyi güçlendirdiklerini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların öğrenme sürecine yönelik görüşlerine bakıldığında süreç içerisinde dikkatlerin dağılması, ilginin azalması ve sürecin bölünmesi durumlarına göre değerlendirmeler yaptıkları görülmüştür. Öğretmenlerin dikkatlerin dağılması söz konusu olduğunda öğrenme ortamını çocukların ihtiyaçları doğrultusunda yeniden düzenlemesi, ilginin azalması durumunda çocukları etkinliğe zorlamaması, nereye yöneldiklerini inceleyerek etkinliği o tarafa çekmeleri gerektiği sonuçlarına varılmıştır. Akar Genç'er'in (2014) çalışmasında, öğretmenlerin çalışmaları esnasında çocuklara zaman vererek ilgilerini ortaya çıkardıklarını, bu ilgiler doğrultusunda öğrenme sürecinin devam ettiği sonucu bu çalışma ile paralellik göstermektedir.

Öğretmenler okul içerisindeki rollerine ilişkin görüşlerini dile getirirken belirli günlerin ve gezilerin planlanması ile ilgili değerlendirmeler yapmışlardır. Belirli günlerin planlanması aşamasında öğretmenlerin fikirlerini dile getirdikleri ve ortaklaşa karar aldıkları, proje kapsamında planlanan gezilerin planlanmasında ise okullara göre farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Bu bulguları destekler nitelikte Aydemir Özalp ve İnan'ın (2020) çalışmasında öğretmenlerin düzenli bir şekilde toplantılar düzenleyerek fikir alışverişinde buldukları, programları düzenleme ve görev dağılımları gibi konuların konuşularak iş birliği halinde oldukları vurgulanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler ailelerle olan etkileşimlerini iletişim ve görsel paylaşım durumları üzerinde değerlendirmiştir. Öğretmenler ailelerle olan iletişimlerini dijital platformlar üzerinden gerçekleştirdiklerini ve son dönemlerde yaşanan pandemi dolayısıyla telefon görüşmelerine odaklandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında görsel paylaşımlarını günlük veya haftalık olarak yaptıklarını belirtmişlerdir. Buradan hareketle ailelerle olan iletişimin kısıtlandığı, birtakım eksiklikleri tamamlamak adına görsel paylaşımların artırıldığı bazı durumlarda bu paylaşımların öğretmenleri zorladığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmadan çıkarılan bu sonuçtan farklı olarak Aydemir Özalp ve İnan'ın (2020) çalışmasında öğretmenlerin ailelerle iletişim kurarken telefon görüşmelerinin yanında aile bültenleri, aile katılımı etkinlikleri, iletişim defteri ve aile eğitimlerinden de faydalandıkları görülmektedir. Fakat bu çalışmada öğretmenlerin aile ile iletişimlerini son zamanlardaki pandemiye göre değerlendirdikleri, bu sebepten kısıtlı iletişim araçları kullandıkları düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan katılımcılar Reggio Emilia yaklaşımının temel aldığı programı kendiliğinden oluşan müfredat, programın genel hatları ve etkinlikleri hazırlama süreci olarak ele

almışlardır. Programın önceden planlanmış, keskin hatlarının olmadığı, çocukların merakları doğrultusunda kendiliğinden oluşan bir programın olmasının öğretmen ve çocuk için heyecan verici hale geldiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunun yanında ortaya çıkan programa ait etkinliklerin bir gün öncesinden hazırlanmasının, çocukların bir sonraki gün sınıfa geldiklerinde etkinliğe ilgi duyması ve meraklanması adına etkili olacağı düşünülmektedir. Şahin Sak'a (2014) göre yaklaşımın çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillenebilmesi, yazılı bir programın olmaması gibi durumların öğretmenler tarafından olumlu görülmesi bu çalışmanın bulguları desteklemektedir. Bu bulgulara paralel olarak Zembat, Günşen ve Çolak'a (2019) göre Reggio Emilia yaklaşımını sınıf ortamına entegre eden öğretmenlerin etkinlik düzenlemelerinde, çocukların da aktif katılım sağlamalarına fırsat verdikleri sonucu yer almaktadır.

Katılımcılar dokümantasyon sürecini avantajlar, yaşanan zorluklar ve doküman toplama süreci kapsamında değerlendirmiştir. Dokümantasyonun çocuğu gözleme, dinleme, kayıt alma aşamalarının öğrenme süreci, çocuk ve öğretmen için avantaj olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum öğretmenin çocukları birçok durumda gözleme fırsatı yakalayarak ihtiyaçlarını belirleyebilmesi, bu doğrultuda öğrenme ortamını düzenleyebilmesi açısından önem taşımaktadır. Dokümantasyon oluşturma aşamasında öğretmenler dikkatli bir şekilde çocukları dinlediklerini, not aldıklarını, fotoğraf veya video ile dikkat çeken ifadeleri kayıt ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu süreçte sınıf içerisinde tek oldukları zaman sürecin içerisine dahil olmakta ve dokümantasyon oluşturmada zorluk yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Buradan hareketle dokümantasyon oluşturma aşamasının titizlik, dikkat ve ciddi bir çaba gerektirdiği, tek öğretmen olarak çalışıldığında verimli bir dokümantasyon oluşturma çok zor olduğu, bu sebeplerden Reggio Emilia ilhamlı okullarda etkili bir öğrenme süreci için sınıf içerisinde iki öğretmenin bulunması gerektiği sonucuna varılmıştır. İnan'ın (2021) çalışmasında proje sürecine ait tüm aktivitelerde öğretmenin notlar aldığı, bu notları ilişkili videolarla desteklediği bulgusu bu çalışmayı desteklemektedir. Kuru ve Akman'a (2019) göre, hazırlanan dokümantasyonlar zengin bir öğrenme ortamının yanı sıra okul ve aile arasında köprü görevi görmektedir. Gandini'nin (2012), Reggio Emilia okullarında sınıf içerisinde iki öğretmen iş birliği içinde çalıştıklarını ifade etmesi bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

Öneriler

- Öğretmenlerin dokümantasyon oluşturma aşamasında yaşadıkları sıkıntı göz önünde bulundurulduğunda, daha etkili bir öğrenme süreci için sınıf içerisinde iki öğretmen bulundurulabilir.
- Reggio Emilia yaklaşımını yaygınlaştırmak için kurumlar arası etkileşimi sağlamak amacıyla toplantılar düzenlenebilir.
- Kurum içinde proje sürecini daha verimli hale getirmek amacıyla düzenli toplantılar düzenlenip fikir alışverişi yapılabilir.
- Öğretmenler çeşitli eğitimlere katılarak yaklaşımın ilkelerini benimseyip sürece entegre edebilir.
- Reggio Emilia yaklaşımında sürekliliğin önemli olmasından dolayı ilköğretim kurumlarına da yaklaşımın entegrasyonu için çalışmalar yapılabilir.

- Bu araştırmada veriler Görüşme Formu kullanılarak toplanmış ve bu durum çalışmanın sınırlılıkları arasında yer almıştır. Buna karşılık daha derinlemesine veriler toplamak için gözlem ve görüşme odaklı çalışmalar yapılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan (24.09.2021 tarih- 2021/ 28457 sayılı) izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Akar Gençer, A. (2014). *Reggio Emilia temelli projelerin anaokuluna giden çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akar Gencer, A. ve Gönen, M. (2015). Examination of the effects of Reggio Emilia based projects on preschool children's creative thinking skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 456-460.
- Alptekin, S. (2019). Eğitimde Reggio Emilia yaklaşımı. *Alternatif Eğitim Dergisi*, 11(4).
- Aslan, A. (2005). Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 75-84.
- Aydemir Özalp, T. ve İnan, H.Z. (2020). Türkiye’de Reggio Emilia yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okullardaki öğretmenlerin deneyimleri: Bir olgubilim çalışması. *EKEV Akademi Dergisi*, 0(83), 615-646.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bennett, T. (2001). Reactions to visiting the infant-toddlers and preschool centers in Reggio Emilia, Italy. *Early Childhood Research and Practice*, 3(1), 2-9
- Cadwell, L. B. (2011). *Reggio Emilia yöntemiyle harika çocuk yetiştirmek*. (A. Akman ve H.Y. Topaç, Çev.), İstanbul: Kaknüs yayınları.
- Dereli, H. M. (2013). *Reggio Emilia temelli dokümantasyon eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutum ve çocuk merkezli uygulamaları üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Ankara.
- Ekici, Y. (2016). Erken çocukluk eğitiminde alternatif bir yaklaşım: Reggio Emilia. Özyılmaz, Ö. ve Kadioğlu Ateş, H. (Ed.), *Erken çocukluk dönemine disiplinler arası bakış*. Saarbrücken: Lap Lambert Academic Publishing.
- Gandini, L. (2012). The atelier: A conversation with Veia Vecchi. Edwards, C. P., Gandini, L. ve Forman, G. E. (Ed.), *The Hundred Languages Of Children: The Reggio Emilia Experience In Transformation (3. Ed.)*. Santa Barbara, Ca: Praeger.
- Guba, E. G. (1981). ERIC/ECTJ annual review paper: Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology*, 29(2), 75-91.
- Hansen, S. G. (2012). *Children’s viewpoints: Documentation and assessment in the preschool classroom*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Mills College.
- Hertzong, N.B. (2001). Reflections and impressions from Reggio Emilia: “It’s Not About Art!”. *Early Childhood Research and Practice*, 3(1), 2-10. (ERIC Document Reproduction Service No. ED453002)
- Hewett, V. M. (2001). Examining the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 95–100.
- İnan, H. Z. (2017). *Okul öncesi eğitimde çağdaş yaklaşımlar: Reggio Emilia yaklaşımı ve proje yaklaşımı*. Ankara: Anı yayıncılık.
- İnan, H. Z. (2021). Reggio Emilia-ilhamlı dokümantasyon çalışmasının doküman incelemesi yöntemiyle değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 263-297.
- Karakaş, H. ve Bilbay, A. (2013). *Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımı*. Uluslararası Eğitimde Yeni Eğilimler ve Yönelimler Sempozyumu, Konya.

- Kayır, G. (2015). *Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımından esinlenerek yapılan proje çalışmaları: Bir eylem araştırması*. Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi.
- Kuru, N. ve Akman, B. (2019). Çocuğu tanıma ve değerlendirme aracı olarak pedagojik dokümantasyon . *Journal of Theoretical Educational Science* , 12 (3) , 935-949
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma. Desen ve uygulama için bir rehber*. Turan, S. (Çev. Ed.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Malaguzzi, L. (1994). Your image of the child: Where teaching begins. *Exchange*, 3(94): 52–56.
- Metin, A. (2017). Çocuğun renkli yansımalarından kalıcı izlerine giden bir hayat: Reggio Emilia yaklaşımı. Aktan Acar, (Yay. Haz.). *Erken çocukluk eğitimi mozaïği*. Ankara: Nobel Yayın.
- Nasin, G. D. (2019). *Alternatif eğitim yaklaşımlarının yeni nesil öğrenme ortamlarına yansımaları: Reggio Emilia okulları derneği*. Yüksek lisans tezi, Avrasya Üniversitesi, Trabzon.
- Noble, H. ve Smith, J. (2015) Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence Based Nursing*, 18(2), 34-35.
- Özdemir, C.C. (2013). *Okul öncesi öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerine verilen Reggio Emilia yaklaşımı konulu eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özenç, E.E. ve Kargı E. (2022). Okul öncesi eğitim ortamında Reggio Emilia: Ana/baba, öğretmen ve çocukların bakış açısıyla pedagojik dokümantasyon uygulamalarının geliştirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (1), 181-199.
- Pekdoğan, S. (2012). Reggio Emilia yaklaşımı üzerine bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(2), 237-246.
- Rinaldi, C. (2012). The pedagogy of listening: The listening perspective from Reggio Emilia. Edwards, C. P., Gandini, L. ve Forman, G. E. (Ed.), *The Hundred Languages Of Children: The Reggio Emilia Experience In Transformation (3. Ed.)*. Santa Barbara, Ca: Praeger.
- Stegelin, D. A. (2003). Application of the Reggio Emilia approach to early childhood science curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 3 (30), 163-169.
- Şahin, A. (2019). *Reggio Emilia yaklaşımı temelli fen ve doğa etkinliklerinin uygulanması: Bir eylem araştırması*. Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Şahin Sak, İ. T. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının Montessori ve Reggio Emilia yaklaşımları ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 1-20.
- Temel, Z. F. ve İmir, H. M. (2019). *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar*. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi. Erişim adresi: http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/cocukgelisimilisans_ao/erkenocuklukeyvp.pdf.
- Tuncer, B. (2015). Okul Öncesi eğitim programlarının incelenmesi ve Türkiye’de uygulanan programla karşılaştırılması. *International Journal of Field Education*. 1(2), 39-58.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zembat, R., Günşen, G. ve Gök Çolak, F. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk eğitiminde uygulanan farklı yaklaşımlar hakkındaki bilişsel haritaları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 1-19.

İletişim/Correspondence

Yüksek lisans öğrencisi Beyzanur OK

beyznurok@hotmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Elif MERCAN UZUN

emercan@omu.edu.tr

Thematic Evaluation of Articles on Music Education Published in Tr Index Indexed Journals Between 2010-2020

Mehtap TEK, Master's Degree, ORCID ID: 0000-0003-4756-667X

Yusuf ÖZGÜL, Sivas Cumhuriyet University, ORCID ID: 0000-0003-1320-4777

Abstract

The current research study aims to analyze the articles on music education published in TR indexed journals between 2010 and 2020 from a thematic perspective. For this purpose, a total of 252 articles were examined through various variables, such as the author numbers, method and sample group. The research is based on qualitative type of descriptive survey model. The obtained data were analyzed through document analysis. The data obtained from the study demonstrate that the articles were mostly written by one or two authors. Considering the distribution of article types by years, it can be suggested that the interest in review articles has increased in recent years. The results reveal that music educators mostly do research on instrument training. Instrument education is followed by studies for formal education. The most preferred instrument type in the research on instrument training has been the piano. When the articles are examined according to research designs, it has been observed that the quantitative research design stands out, and the mixed research design is less preferred by the researchers. The data show that music educators generally prefer undergraduate students in their sample selection. When the preferred sample size data is examined, it is seen that the music educators mainly conduct their research with 11-30 participants. When the data collection tools used in the studies are examined, it can be seen that the questionnaire-scale data collection tool is highly preferred by the educators.

Keywords: TR Index, Music, Education, Thematic Content



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 3, 2022
pp. 1799-1825
DOI
10.17679/inuefd.1060559

Article Type
Review Article

Received
20.01.2022

Accepted
25.12.2022

Suggested Citation

Tek, M. & Özgül, Y. (2022). Thematic evaluation of articles on music education published in Tr index indexed journals between 2010-2020, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(3), 1799-1825. DOI: 10.17679/inuefd.1060559

This article was produced from the master's thesis of the first author, which was accepted by Sivas Cumhuriyet University Institute of Social Sciences, in May 2021.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In addition to the importance of the interests and abilities of the students in music education, it is very important that the educators who will carry out the education have the necessary knowledge and skills within the framework of the subject branch. Thus, music education is completed be realized as a whole. For this reason, various scientific research studies have been carried out and will continue to be carried out in order to illuminate the subjects in order to improve music education. These scientific studies consists of theses, research articles, compilation studies, papers of books. Research studies are seen as sources that shed light on music education because they are problem and solution oriented. Research on music education consists of unique topics with research value. Qualitative or quantitative data obtained from the topics selected for research are analyzed using various analysis techniques.

Purpose

The current research aims to analyze the articles on music education published in TR indexed journals between 2010 and 2020 from a thematic perspective. For this purpose, a total of 252 articles were reviewed.

Method

The research is based on qualitative type of descriptive survey model. The sample of the research consists of all articles on music education published in journals with the Tr index between 2010-2020. In the study, first of all, related articles were downloaded from the Tr index main search page by typing "music" keyword in the search bar. It took approximately two months for each article to be downloaded to the computer environment by checking whether it was on music education or not. The publication evaluation form developed by Gül and Sözbilir (2015) for biology education was used as the data collection tool used in the research. Before the evaluation form was used, it was revised in accordance with the music education. The obtained data were analysed through document analysis method.

Findings

The data obtained from the study demonstrate that the articles were mostly written by one or two authors. It has been observed that there is a remarkably small number of articles written by more than three or more authors. The data also display that, when the types of articles are examined, about a quarter of them consist of review articles. Considering the distribution of article types by years, it can be suggested that the interest in review articles has increased in recent years. The results reveal that music educators mostly do research on instrument training. The most preferred instrument type in the research on instrument training has been the piano. The research on piano training has been followed by the research on violin, guitar, and cello training. When the articles are examined according to research designs, it has been observed that the quantitative research design stands out, and the mixed research design is less preferred by the researchers. Considering the research design preferences by years, it can be suggested that the interest in qualitative design has increased in recent years. The data show that music educators generally prefer undergraduate students in their sample selection. When the preferred sample size data is examined, it is seen that the

music educators mainly conduct their study with 11-30 participants. When the data collection tools used in the studies are examined, it can be seen that the questionnaire-scale data collection tool is highly preferred by the educators. Survey-scale, achievement test and interview data collection tools are preferred by the educators as well.

Discussion & Conclusion

In this study, the articles were coded over general education topics. According to the frequency analysis findings obtained, it is seen that nearly half of the studies are under the heading of attitude, opinion, perception, and competence. This topic is followed by teaching material, then developing skills and increasing the level of learning. When a total of twelve titles are examined, it is striking that there is almost no study on the subject of improving teaching ability. Teaching ability is one of the most important skills for a prospective music teacher's further professional life. When the current music teaching undergraduate curriculum is examined, it can be seen that there are a limited number of courses on the development of teaching abilities (YÖK, 2018). When the participant profile in the articles that are the subject of this study is examined, it is seen that undergraduate students are preferred more than other participant types. In these studies, conducted with undergraduate students, the fact that the subjects for the development of teaching skills are not preferred much shows that music educators are not very interested in this subject. In addition to working on how to gain an undergraduate student a skill (e.g. playing the piano) in publications based on these, In particular, it is recommended to conduct studies on how music teacher candidates can teach a subject more successfully to the other party. In this way, it is thought that pre-service teachers with superior teaching skills can be brought into the profession. The results also showed that the mixed design was used very little by music educators in their studies. Hidiroğlu and Tanrıöğen (2020, p. 631), stated that the lower number of qualitative and mixed studies compared to quantitative studies may be related to the fact that the analysis of qualitative data is more difficult and complex by researchers. Creswell and Clark (2014), of a research problem investigated with mixed method, stated that due to the use of quantitative and qualitative approaches together, these two approaches can reveal much more evidence than when they are used alone. Based on all these, it is recommended that music educators prefer more in mixed pattern research. In the light of the data, it may be suggested for forthcoming research that the music educators may write their studies with a high number of authors by increasing their collaboration with their colleagues, they may prefer different research designs such as mixed design. They may also work with larger sample groups and prefer younger age groups in choosing the sample group.

2010-2020 Yılları Arasında Tr Dizin İndeksli Dergilerde Yayınlanmış Müzik Eğitime Yönelik Makalelerin Tematik Açıdan Değerlendirilmesi

Mehtap TEK, Yüksek Lisans Derecesi, ORCID ID: 0000-0003-4756-667X

Yusuf ÖZGÜL, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-1320-4777

Öz

Bu araştırma 2010-2020 yılları arasında Tr dizin indeksli dergilerde yayınlanmış olan müzik eğitime yönelik makaleleri tematik açıdan incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla toplam 252 makale; yazar sayısı, yöntem ve örneklem grubu gibi çeşitli değişkenler üzerinden incelenmiştir. Araştırmada, nitel türde betimsel tarama modeli esas alınmıştır. Elde edilen veriler doküman incelemesi yoluyla analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler, makalelerin çoğunlukla bir veya iki yazar tarafından kaleme alındığını göstermektedir. Yıllara göre makale türlerinin dağılımına bakıldığında ise son yıllarda derleme makalelere olan ilginin arttığı söylenebilir. Sonuçlar, müzik eğitimcilerinin çoğunlukla çalgı eğitimi üzerine araştırmalar yaptığını ortaya koymaktadır. Çalgı eğitimini örgün öğretime yönelik çalışmalar takip etmektedir. Çalgı eğitime yönelik araştırmalarda en çok tercih edilen çalgı türü ise piyano olmuştur. Makaleler, araştırma desenlerine göre incelendiğinde ise nicel desenin öne çıktığı, karma desenin ise çok düşük düzeyde müzik eğitimcileri tarafından tercih edildiği görülmektedir. Veriler, müzik eğitimcilerinin örneklem seçimlerinde genellikle lisans öğrencilerini tercih ettiğini göstermektedir. Tercih edilen örneklem büyüklüğü verileri incelendiğinde ise müzik eğitimcilerinin araştırmalarını ağırlıklı olarak 11-30 katılımcı ile gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları incelendiğinde, anket-ölçek veri toplama aracının eğitimciler tarafından yüksek oranda tercih edildiği görülebilir.

Anahtar Kelimeler: TR dizin, müzik, eğitim, tematik içerik analizi



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 3, 2022
ss. 1799-1825

DOI
10.17679/inuefd.1060559

Makale Türü
Derleme Makalesi

Gönderim Tarihi
20.02.2022

Kabul Tarihi
25.12.2022

Önerilen Atıf

Tek, M. & Özgül, Y. (2022). 2010-2020 yılları arasında Tr dizin indeksli dergilerde yayınlanmış müzik eğitime yönelik makalelerin tematik açıdan değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1799-1825. DOI: 10.17679/inuefd.1060559

Bu makale Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından Mayıs, 2021 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2010-2020 Yılları Arasında Tr Dizin İndeksli Dergilerde Yayınlanmış Müzik Eğitime Yönelik Makalelerin Tematik Açından Değerlendirilmesi

Eğitim, insanoğlunun hayatı boyunca en temel ve en gerekli ihtiyacı olarak asırlardır varlığını sürdüren bir kavram olmuştur. Hayatının her aşamasında bilgiye aç bir insan için eğitim, kuşkusuz en sağlam sığınaktır. Türk Dil Kurumu Türkçe sözlüğünde (2021); bireylerin kişiliklerini geliştirmelerini destekleyen bir kavram olarak ifade edilen eğitim, aynı zamanda yaşadıkları toplumda yer edinmeleri ve kendilerini ifade edebilmeleri için bireylerin kullanabilecekleri en büyük güç olarak tanımlanmıştır. Yaşam boyu eğitimin bir hak olduğu aşikârdır. Var olan bu eğitim hakkını kullanarak bilgiyi aklın süzgecinden geçirip değerini belirleyecek olan mihenk taşları, toplumun genç kuşaklarıdır. Söz konusu kuşakların yetiştirilerek kendilerine ve topluma faydalı bir birey haline getirilmeleri için eğitim, çeşitli çeşitli alanlarda sürdürülmektedir. Öğretim faaliyetleri eğitim kurumlarında örgün olarak verilmekte iken (Kör vd., 2013) mesleki eğitim ise örgün eğitimin önemli alt türlerinden bir tanesidir. Acar (2019), mesleki eğitimi; kişilerin ilgi, yetenek ve mizaçlarına yönelik gerçekleştirilen eğitim alanı olarak tanımlamıştır. Bireyler bu eğitim alanı içerisinde; tıptan sanata, iletişimden teknolojiye birçok başlığın bulunduğu geniş yelpaze altında, kendi ilgi ve kabiliyetlerine uygun bir yer edinmektedir. Bu yüzden genel eğitimin; titizlikle işlenip üzerinde en uzun mesailerin harcanılması gereken alt alanı, mesleki eğitim alanı olmalıdır. Çeşitli alanlardaki yetenekleri ile meslek edinebilme kapasitesi olan ve bunu bir amaç haline getiren bireylerin amaçlarına ulaşabilmesini, ancak mesleki eğitim mümkün kılmaktadır. Bireylerin yeteneklerine göre şekillenen ve bu doğrultuda verilen mesleki eğitim alanlarından sanat eğitimi ise, bireyin fitratında bulunan ve sonradan kazanılamayan yeteneklerini açığa çıkarmasıyla diğerlerinden ayrılmaktadır.

Sanat vasıtasıyla bireyler, yeteneklerini keşfederek gün yüzüne çıkarırlar. Bu süreçte sanat eğitimi, bireylerin doğru bilgilerle buluşmalarını sağlayarak gelişimlerini desteklemektedir. Arslan (2010), sanat eğitiminin, bireye duyularını (görme, işitme, dokunma, tat alma) öğretmeyi amaçladığını belirtmiş ve bireyin çevresini algılayabilmesindeki en önemli şart olduğunu söylemiştir. Sanat eğitimi bu etkenlerden dolayı, büyük emek ve büyük özen gerektiren bir eğitim alanı olarak görülebilir. Özdemir (2014), sanatsal ve bilişsel gelişim sürecinin sanat eğitimi alan bireyler için önemli konulardan biri olduğunu belirterek verilecek olan eğitim sürecinin sağlam temeller üzerine kurulması gerektiğini ifade etmiştir. Oluşturulacak sanat eğitimi planlamaları, bireylerin kendilerini en iyi şekilde ifade edebilmelerini ve yeteneklerini en iyi şekilde yansıtabilmelerini sağlamalıdır. Gözütok (2017), eğitim yoluyla sanat kavramını öğrenen bir bireyin; estetik, sanatsal ve toplumsal konularda kendini geliştirmiş birey olarak kabul edildiğini ifade etmiştir. Bireyler, sanatın çeşitli dalları içerisinde kendini ifade ederek yeteneklerini yansıtabileceği bir dalda ilerler. Sanat eğitimi, kendi içerisinde çeşitli dallardaki birçok eğitim alanını kapsamaktadır. Dans, müzik, resim, heykel ve tiyatro gibi birçok sanat dalı, söz konusu başlıca güzel sanatlar dallarından bazılarıdır. Bireyin var olan sanat dallarından herhangi birine karşı kabiliyetli olması, verilecek sanat eğitimi için en gerekli kriterdir. Söz konusu sanat dalları içerisinde akla ilk gelenlerden biri ise diğer tüm sanat dalları ile bir şekilde ilişkili olan müziktir.

Müzik, bireylerin kendilerini ve yeteneklerini ifade etmelerini sağlayan bir araçtır. Önderoğlu (2019), eğitim içerisinde daima iyiye giden bir yol benimseyerek bu yönde uygulamaların gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmiş; eğitimde olması gereken ölçütlerin

uygulanması gerektiği bir müzik eğitimi ortamının oluşturulmasının, eğitimin amaçlarına ulaşmasına katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Bu doğrultuda öncelikli hedefler, müzik eğitiminin gerçekleşmesi için sağlıklı ortamlar seçerek bireyin gelişimine yönelik gerekli uygulamaların hayata geçirilmesi olmalıdır. Müzik eğitimi; bireye müziksel bilgi, yetenek ve beğeni oluşturmasının yanı sıra bireysel, toplumsal ve kültürel birçok özelliğin de bireye kazandırmasına imkân tanımaktadır (Toraman, 2013). Sanatın her bir dalında verilen eğitimde olduğu gibi; müzik eğitimi de tamamen bireyin yeteneğine göre şekillenen, birey merkezli bir eğitimidir. Bu faktörlerden dolayı müzik eğitimi, eğitilecek olan bireyin seviyesine göre programlanmalıdır. Tanrıöver ve Başaran (2015), mesleki müzik eğitimi yoluyla gerçekleştirilen ana branşları; bestecilik, yorumculuk, müzik bilimi, müzik öğretmenliği ve müzik teknolojisi isimleriyle ifade etmiş ve söz konusu alanlarda eğitimin gerçekleştirilmesi için var olan kurumları; Güzel Sanatlar Liseleri, Güzel Sanatlar Fakülteleri, Konservatuvarlar, Eğitim Fakülteleri, Müzik Eğitimi Bölümleri olarak sıralamıştır. Belirtilen kurumlarda verilen mesleki müzik eğitimi, bireyler için uygun olan seviye belirlenerek hazırlanmakta ve gerçekleştirilmektedir. Müzik eğitimi; bireylerin ilgi alanlarına göre seçebilecekleri, kendi içerisinde belirlenmiş eğitim branşlarıyla sınıflandırılmaktadır. Bilen (1995), gerçekleştirilen müzik eğitiminin genel olarak; işitme eğitimi, ses eğitimi, çalgı eğitimi, yaratıcılık ve beğeni eğitimi olarak ele alındığını belirtmiştir. Önderoğlu (2019), toplumun müziksel geleceğinin kaderinin eğitimcilerle de bağlı olduğunu belirterek, müzik eğitimcilerinin bireysel olarak aldıkları eğitimin önemini vurgulamıştır. Müzik eğitiminde öğrencilerin ilgi ve kabiliyetlerinin önemini yanı sıra, eğitimi gerçekleştirecek olan eğitimcilerin de söz konusu branş çerçevesinde gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları oldukça önemlidir. Böylelikle müzik eğitiminin, tamamlanarak bir bütün halinde gerçekleşmesi sağlanabilir. Bu yüzden müzik eğitimini geliştirmeye yönelik, konuların aydınlatılması adına çeşitli bilimsel araştırmalar gerçekleştirilmiş ve gerçekleştirilmeye devam etmektedir. Bu bilimsel çalışmalar; tezler, araştırma makaleleri, derleme çalışmaları, bildiriler ve kitaplardan oluşmaktadır. Yapılan araştırmalar, sorun ve çözüm odaklı olmaları sebebiyle müzik eğitimine ışık tutan kaynaklar olarak tanımlanabilir. Müzik eğitime yönelik araştırmalar; araştırma değeri görülen, özgün nitelikteki konulardan oluşmaktadır. Araştırma için seçilen konulardan elde edilen nitel veya nicel veriler, çeşitli analiz teknikleri kullanılarak analiz edilebilir. Özdemir (2010), veri analiz teknikleri konusunda, alan içerisinde birbirlerinden oldukça farklı görüşlerin bulunduğunu belirterek sınıflandırma yapmadan sıklıkla karşılaşılan nitel analiz tekniklerini; fenomenolojik analiz, içerik analizi, betimsel analiz, yerleşik kuram, sabit karşılaştırma, söylem çözümlenmesi ve etnometodoloji olarak betimlemiştir. Bilinen analiz teknikleri arasında, konu başlığını derinlemesine incelemeyi amaçlayan analiz tekniği ise içerik analizidir. İçerik analizi kullanılarak araştırma çeşitli şekillerde ele alınabilir. İçerik analizi ile seçilen konu başlığının teması üzerine incelemelerin yapıldığı analiz tipi ise tematik analiz olarak adlandırılır. Bilimsel çalışmalar içerisinde, eğitim alanında tematik değerlendirme ile ele alınan konu başlıklarına sıkça rastlanmaktadır. Tematik incelemeleri kapsayan araştırmalar; ele alınan konuyu çerçeveleyen, aynı zamanda konuyu belirlenmiş alt başlıklara ayırarak ayrıntılarla ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmalardır. Tematik bir çalışma yapmak amacıyla seçilen konu, ilgi alanı itibarıyla kendi içerisinde çeşitli alt alanların analiz edilmesine dayanmaktadır. Tema vurgusu üzerine gerçekleştirilen tematik incelemelerde bir araya getirilen dokümanların ortaya konmak istenen yönleri, belirlenen “tema başlıkları” altında toplanarak açıklanmaktadır. Dokümanların açıklanmak istenen bu yönleri, neyi-nasıl işledikleri ile ilişkilendirilmektedir. Bütün bu özellikleri

ile tematik incelemeler, alan içerisinde gerçekleştirilen araştırmaların genel bir haritasını çıkarma eylemi olarak tanımlanabilir.

Tematik içerik analizi yöntemi kullanılarak hazırlanan araştırmaların ne olduğu ve neleri kapsadığı hakkında çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Polat ve Ay (2016), tematik içerikli çalışmaların tarihçesine değinerek; ilk meta-sentez (tematik içerik analizi) alışmasının, 1988 yılında Noblit ve Hare tarafından eğitim üzerine yayınlanmış kültürel araştırmaların bulgularını değerlendirmek amacıyla yapıldığını ifade etmişlerdir. Yazarlar (Polat & Ay, 2016), aynı zamanda Noblit ve Hare’ın bu araştırma yöntemini, “meta etnografi” olarak adlandırdıklarını belirtmiştir. alık ve Szibilir (2014) ise tematik içerik analizi çalışmalarının; belirli bir alanda yapılmış olan araştırmaların, belirlenen tema çerçevesinde eleştirel olarak yorumlanmasından oluştuklarını belirtmiştir. Tematik inceleme konusunda bahsedilen iki çalışmada da araştırmaların bir araya getirilerek karşılaştırılması söz konusudur. Tematik incelemeler için diğer ayırt edici özellik ise, tüm analizlerin çeşitli kodlamalar ile gerçekleştirilmesidir. Batdı (2020), meta-tematik analiz içeriğinin; belge incelemesine dayalı olduğunu, aynı zamanda tema ve kodlar oluşturulma işlemine dayandığını belirtmiştir. İlgili alanyazı incelendiğinde tematik analiz kullanılarak yapılan inceleme çalışmalarının genel olarak; eğitim bilimleri, eğitimde lme ve değerlendirme, eğitim yönetimi, ğretim yöntemleri, ğretmen eğitimleri, okul öncesi eğitim, doğa eğitimi, bilim tarihi ğretimi, yüksek ğretim, Türkçe eğitimi, fen eğitimi, matematik eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi, medya okuryazarlığı eğitimi ve teknoloji eğitimi gibi konular üzerine olduğu görülmektedir. Müzik eğitimi alanı, kendi içerisinde ayrıntılarıyla araştırılması ve irdelenmesi gereken, derin ve önemli birçok konu başlığına sahiptir. Müzik eğitimine fayda sağlamak adına hazırlanan çalışmalar, bu konu başlıkları çerçevesinde çeşitli Şekillerde ele alınarak ortaya konmaktadır. Müzik eğitimi üzerine gerçekleştirilen tematik analizler ile araştırmacıların gelecekte yapacakları çalışmalara ışık tutulması amaçlanmaktadır. Geniş bir alana sahip olan müzik eğitimi için gerekli hiçbir ayrıntının atlanmaması önem arz etmektedir. Müzik eğitimi alanına yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda, konuya dair ayrıntıların ve karşılaştırmaların ön plana çıktığı çalışmaların, meta-sentez (tematik içerik analizi) alışmaları olduğu görülmektedir. Bu alışmalar, seçilen konu başlığının tematik işleyişini, dolayısıyla içeriğini ele alarak konu hakkında araştırmacılara ışık tutar.

Problem Durumu

Müzik eğitimi alanı çerçevesinde tematik değerlendirme yapılmasını hedefleyen bu çalışmada; Tr dizin indeksli, hakemli dergilerde yayınlanmış olan makaleler araştırma konusu olarak seçilmiştir. Bunlara bağlı olarak bu çalışmanın problem cümlesi şu Şekildedir:

“2010 – 2020 yılları arasında Tr dizin indeksli dergilerde yayınlanmış müzik eğitimine yönelik makaleler konu, yöntem ve içerik açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?”

Ana problem cümlesinin daha anlaşılır ve ayrıntılı olarak cevaplanabilmesi adına geliştirilen alt problemler ise aşağıda listelenmiştir;

1. Makaleler hangi dillerde yayınlanmıştır?
2. Makalelerin yazar sayılarının dağılımı nasıldır?
3. Makale yayın sayısının yıllara göre dağılımı nasıldır?
4. Makalelerin yayın türü (araştırma-derleme) dağılımı nasıldır?

5. Makalelerdeki yayın türlerinin yıllara göre dağılımı nasıldır?
6. Makalelerde işlenen genel konuların dağılımı nasıldır?
7. Makalelerde işlenen genel konuların yıllara göre dağılımı nasıldır?
8. Makalelerin müzikal içerikli konularının dağılımı nasıldır?
9. Makalelerde işlenmiş olan müzikal konuların yıllara göre dağılımı nasıldır?
10. Çalgı eğitimi içerikli makalelere konu olan çalgıların dağılımı nasıldır?
11. Çalgı eğitimi içerikli makalelere konu olan çalgıların yıllara göre dağılımı nasıldır?
12. Makalelerin araştırma desenine göre dağılımı nasıldır?
13. Makalelerde kullanılan araştırma desenlerinin yıllara göre dağılımı nasıldır?
14. Makalelerin ayrıntılı araştırma yöntemlerinin dağılımı nasıldır?
15. Makalelerdeki katılımcı profillerinin dağılımı nasıldır?
16. Makalelerdeki katılımcı gruplarının büyüklük dağılımı nasıldır?
17. Makalelerdeki katılımcı gruplarının yıllara göre büyüklük dağılımı nasıldır?
18. Makalelerde tercih edilen veri toplama araçlarının dağılımı nasıldır?
19. Makalelerde tercih edilen veri toplama araçlarının yıllara göre dağılımı nasıldır?
20. Makalelerde kullanılan veri analiz yöntemi sayılarının dağılımı nasıldır?
21. Makalelerde kullanılan veri analiz tiplerinin dağılımı nasıldır?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma; 2010-2020 yılları arasında Tr dizin indeksli dergilerde yayınlanmış müzik eğitime yönelik makaleleri tematik açıdan değerlendirerek, çalışmaların konu eğilimleri, çalışmalarda kullanılan yöntemler, çalışmalarda izlenen yollar hakkında bilgi vermeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, Tr Dizin indeksinde taranan dergilerdeki müzik eğitimi makalelerinin tematik açıdan değerlendirilmeleri üzerine gerçekleştirilmiş ilk çalışmadır. Bunun yanı sıra örneklem olarak TR dizinde taranan dergilerin seçilmesi, çalışmayı anlamlı ve özel kılmaktadır. Bu araştırma; TR dizinde taranan dergilerdeki müzik eğitimi üzerine yazılmış makalelerin konu eğilimleri ve yöntemleri gibi birçok konu hakkında analizler içermesiyle gelecekte yapılacak müzik eğitimi araştırmalarına ışık tutması sebebiyle önem taşımaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, “betimsel tarama” modelini esas almaktadır. Selçuk ve diğerleri (2014), betimsel araştırmaların; olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye ve açıklamaya çalıştığını belirtmiştir. Çalışmada betimsel tarama modeli altında tematik içerik (doküman) analizi gerçekleştirilmiştir. Gül & Sözbilir (2015), tematik içerik analizini belirli bir alanda yapılmış araştırmaların nitel bir bakış açısıyla ele alınarak benzerlik ve farklılıkların karşılaştırmalı şekilde ortaya konması olarak tanımlamıştır.

Çalık & Sözbilir (2014) ise doküman analizini belirli bir araştırma disiplini içerisinde genel trendleri ve araştırma sonuçlarını ortaya çıkarmaya yönelik sistematik bir gözden geçirme olarak tanımlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2010-2020 yılları arasında Tr dizin indeksli dergilerde yayınlanmış müzik eğitime yönelik tüm makaleler oluşturmaktadır. Tr dizin kapsamındaki ulusal bilimsel dergiler, ULAKBİM Tr dizin uzmanları ve ilgili konu alanlarındaki uzman ve akademisyenlerden oluşan komiteler tarafından “dergi değerlendirme kriterleri” ’ne bağlı olarak seçilmektedir (Tr Dizin, 2021). Çalışmaya konu olan dergilerin belirli kurullar tarafından süzgeçten geçirilmiş olmasının araştırmanın kalitesini yükselteceği düşünülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada ilk olarak Tr dizin ana arama sayfası üzerinden ilgili makaleler internet ortamı üzerinden indirilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı olarak Gül ve Sözbilir (2015)’in biyoloji eğitimi için geliştirmiş olduğu yayın değerlendirme formu yazarlar tarafından izin alınarak kullanılmıştır. Değerlendirme formu kullanılmadan önce müzik eğitime uygun bir şekilde tekrar revize edilmiştir (Ek-1). Revize işlemi sırasında değerlendirme formuna müzik eğitimi kapsayan temel konu başlıkları eklenmiştir. Bunların haricinde Gül ve Sözbilir’in (2015) geliştirmiş olduğu orijinal değerlendirme formuna mümkün olduğunca sadık kalınmaya çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan değerlendirme formunun diğer eğitim alanları ile arasında bulunan benzerliklerin, müzik eğitiminde yapılmış olan çalışmaların genel eğitim çalışmaları içerisindeki yerinin daha iyi görülebilmesini sağlayacağı düşünülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler bir Excel dosyası içerisine kaydedilmiş ve kodlama işleminin bitmesinin ardından veriler üzerinde frekans analizi uygulanmıştır. Frekans analizi sonrasında elde edilen sonuçlar şekil ve tablolar halinde sunulmuştur.

Bulgular

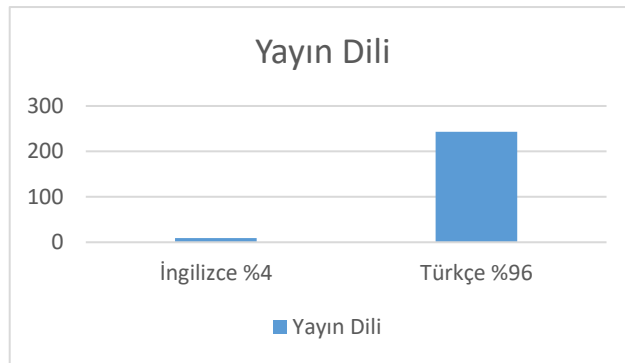
Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular, tablo ve şekiller yardımıyla ortaya konmuştur.

Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Bu başlık altında, incelenen makalelerin yayın dili oranlarına yer verilmiştir.

Şekil 1

İncelenen makalelerin yayın dili oranları



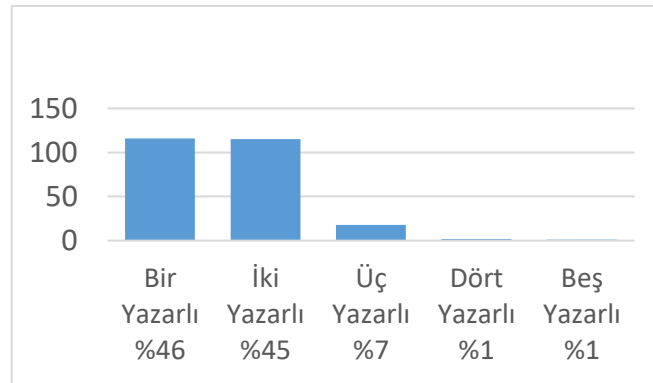
Çalışma kapsamında ele alınan makalelerin yayın dili oranlarını gösteren şekil 1 incelendiğinde makalelerin %96'sının (n=243) Türk dilinde yapılmış makaleler olduğu görülmektedir. Az da olsa İngiliz dilinde yapılan makaleler de bulunmaktadır. Çalışmaya dâhil edilen makalelerin %4'ü (n=4) bu kapsamdadır.

İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Bu başlık altında, çalışma kapsamında ele alınan makalelerin yazar sayısına göre dağılımına yer verilmiştir.

Şekil 2

İncelenen makalelerin yazar sayısına göre dağılımı



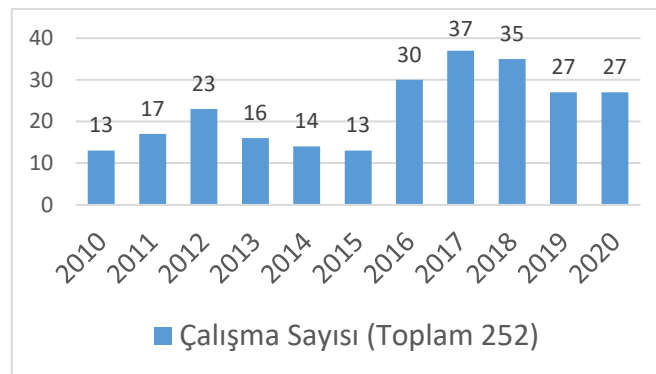
Çalışma kapsamında ele alınan makalelerin yazar sayısına göre dağılımını gösteren şekil 2 incelendiğinde bir yazarlı makalelerin oranı %46 (n=116), iki yazarlı makalelerin oranı %45 (n=115), üç yazarlı makalelerin oranı %7 (n=18), dört yazarlı makalelerin oranı %1 ve beş yazarlı makalelerin oranı %1'dir. Çalışmada incelenen makalelerin tamamına yakını bir ve iki yazarlı makalelerin oluşturduğu (%91, n=231) görülmektedir. Dört ve beş yazarlı makalelerin oranının diğerlerine göre az olması ise dikkat çekmektedir.

Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Bu başlık altında, müzik eğitimi alanında son on yıl içerisinde yapılan çalışmaların yıllara göre sayısal dağılımına yer verilmiştir.

Şekil 3

Yıllara göre çalışma sayısı dağılımı.



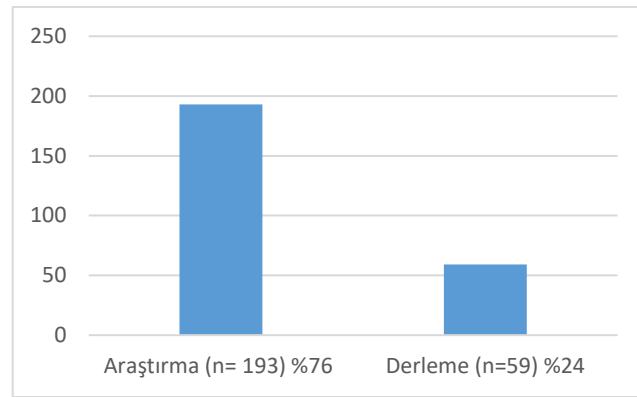
Çalışma kapsamında ele alınan makalelerin yıllara göre sayısal dağılımının verildiği şekil 3 incelendiğinde 2010 yılında 13, 2011 yılında 17, 2012 yılında 23, 2013 yılında 16, 2014 yılında 14, 2015 yılında 13, 2016 yılında 30, 2017 yılında 37, 2018 yılında 35, 2019 yılında 27 ve 2020 yılında 27 makale yayınlandığı görülmüştür. Her ne kadar çalışmaların yıllara göre sayısal dağılımı düzenli bir grafik çizgisi oluşturmasa da son 5 yılda yapılan çalışma sayısının önceki 6 yıla göre çok daha fazla olduğu göze çarpmaktadır. 2010 yılından 2012 yılına kadar çalışma sayılarında bir artış görülürken, 2012 yılından 2015 yılına kadar olan zamanda çalışma sayılarında tekrar düşüş yaşanmıştır. Yine son 5 yıl içerisinde yapılan çalışmaların sayısı düzenli bir grafik çizgisi oluşturmasa da çalışma sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Bu başlık altında, çalışma kapsamında ele alınan makalelerin yayın türüne göre dağılımına yer verilmiştir.

Şekil 4

İncelenen makalelerin yayın türüne göre dağılımı



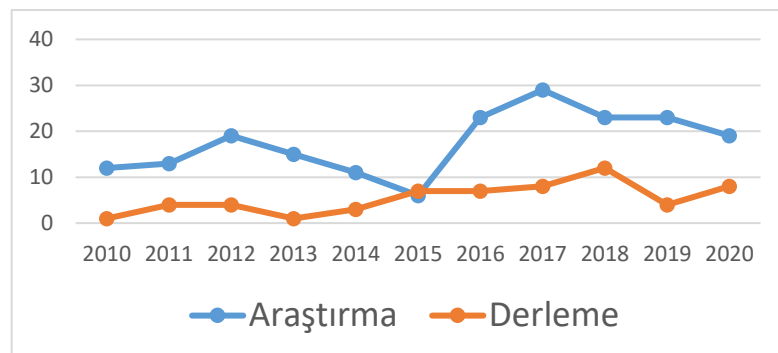
Çalışma kapsamında ele alınan makalelerin yayın türüne göre dağılımını gösteren şekil 4 incelendiğinde makalelerin %76'sının (n=193) araştırma makalesi, %24'ünün (n=59) derleme makale olduğu görülmektedir.

Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Bu başlık altında, çalışma kapsamında ele alınan makalelerin yayın türünün yıllara göre dağılımına yer verilmiştir.

Şekil 5

İncelenen makalelerin yayın türünün yıllara göre dağılımı



Çalışma kapsamında ele alınan makalelerin yayın türünün yıllara göre dağılımları, şekil 5'te gösterilmiştir. Şekil incelendiğinde son yıllarda yapılan çalışma sayısındaki düşüş göze çarpmaktadır. Beş yıl içerisinde yapılan çalışma sayısının önceki yıllara göre artış gösterdiği görülmüştür. 2017 yılı en çok araştırma türünde çalışmanın yapıldığı yıl, 2018 yılı ise en çok derleme türünde çalışmaların yapıldığı yıl olarak karşımıza çıkmaktadır.

Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Bu başlık altında, çalışma kapsamında ele alınan makalelerin konu dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 1

İncelenen makalelerin genel konu dağılımı

Genel Konu	N	%
Tutum, görüş, algı, yeterlilik vb.	47	%18,6
Öğretim materyali	35	%13,8
Becerilerin geliştirilmesi	29	%11,5
Ölçek-test geliştirme	29	%11,5
Öğrenme düzeyinin artırılması	27	%10,7
Müfredat iyileştirme	25	%9,9
Diğer	23	%9,1
Genel eğitim sorunları	15	%5,9
Beceri ile ilişkiler	15	%5,9
Uzaktan eğitim	4	%1,5
Bilgisayar destekli eğitim	2	%0,7
Öğretme kabiliyetinin geliştirilmesi	1	%0,3
Toplam	252	%100

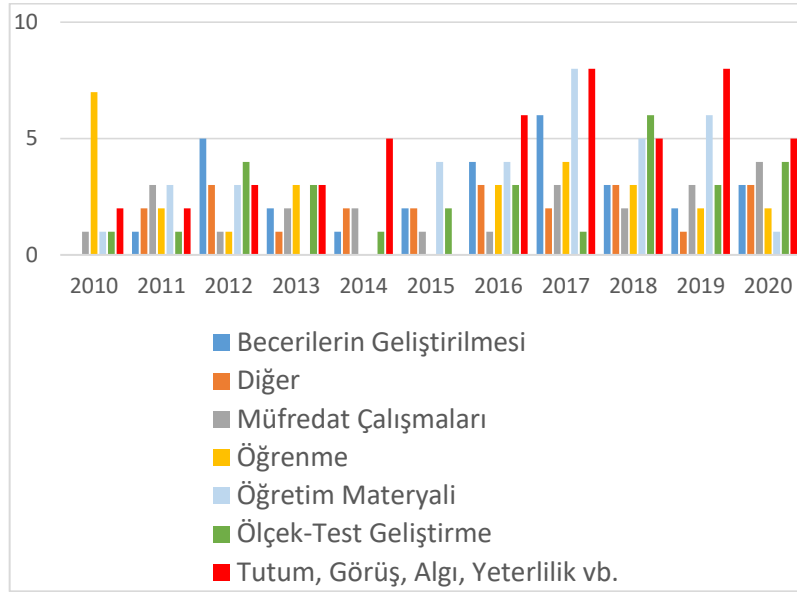
Çalışma kapsamında ele alınan makalelerin genel konu dağılımını gösteren tablo 1 incelendiğinde yapılan çalışmaların %18,6'sının (n=47) tutum, görüş, algı, yeterlilik vb. konularında, %13,8'inin (n=35) öğretim materyalleri konusunda, %11,5'inin (n=29) becerilerin geliştirilmesi konusunda, %11,5'inin (n=29) ölçek-test geliştirme konusunda, %10,7'sinin (n=27) öğrenme düzeyinin artırılması konusunda, %9,9'unun (n=25) müfredat iyileştirme konusunda, %5,9'unun (n=15) genel eğitim sorunları konusunda, %5,9'unun (n=15) beceri ile ilişkiler konusunda, %1,5'inin (n=4) uzaktan eğitim konusunda, %0,7'sinin (n=2) bilgisayar destekli eğitim konusunda, %0,3'ünün (n=1) öğretme kabiliyetlerinin geliştirilmesi konusunda, %9,1'inin (n=23) ise diğer konu başlığı altında bulunan ders hedefleri, özel öğretim, kaynaştırma yoluyla öğretim konularında yapıldığı görülmektedir.

Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular

Bu başlık altında, çalışma kapsamında ele alınan makalelerde işlenen ana konuların yıllara göre dağılımına yer verilmiştir. Aşağıdaki tabloda yer alan ana konuların, şeklin anlaşılabilirliğini sağlamak açısından yüzdeye göre ilk yedisi grafiğe eklenmiştir.

Şekil 6

İncelenen makalelerde işlenen ana konuların yıllara göre dağılımı



Çalışma kapsamında ele alınan makalelerde işlenen ana konuların yıllara göre dağılımları Şekil 6'da gösterilmiştir. Şekil 6 incelendiğinde; “öğrenme” konusunun en fazla 2010 yılında işlendiği, “öğretim materyali” konusunun en fazla 2017 yılında işlendiği, “ölçek-test geliştirme” konusunun en fazla 2018 yılında işlendiği, “müfredat çalışmaları” konusunun en fazla 2020 yılında işlendiği, “becerilerin geliştirilmesi” konusunun en fazla 2017 yılında işlendiği görülmüştür. “tutum, görüş, algı, yeterlilik vb.” konuların ise 2015 yılı dışındaki bütün yıllarda işlendiği göze çarpmaktadır.

Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular

Bu başlık altında, çalışma kapsamında ele alınan makalelerin müzikal konu dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 2

İncelenen makalelerin müzikal konu dağılımları

Konu	N	%
Çalgı Eğitimi	124	%49,2
Örgün Öğretim	96	%38,0
Ses Eğitimi	12	%4,7
İşitme Eğitimi	11	%4,3
Müzik Teorisi	8	%3,1
Diğer	1	%0,3

Çalışma kapsamında ele alınan makalelerin müzikal konu dağılımları Tablo 2'de gösterilmiştir. Çalışmaların hemen hemen yarısının çalgı eğitimi konusunda yapıldığı görülmüştür. Örgün eğitim ve çalgı eğitimi konuları, incelenen çalışmaların konularının çok

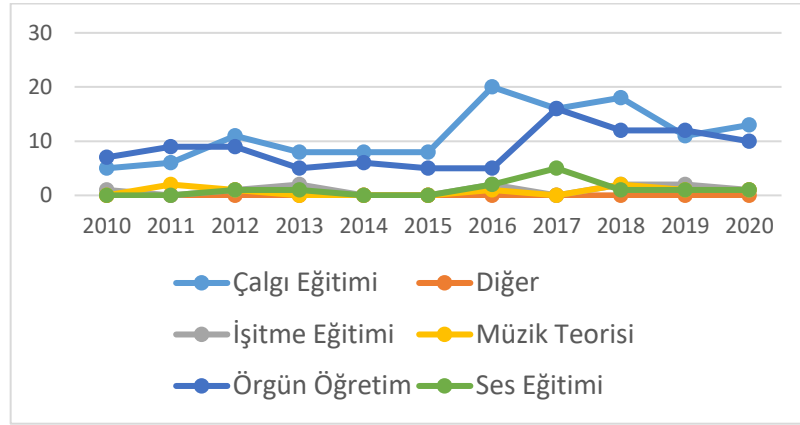
büyük bir çoğunluğunu (%87,2) oluşturmaktadır. İşitme eğitimi ve müzik teorisi konularında yapılan çalışmaların sayısının kısıtlı olduğu da göze çarpmaktadır.

Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular

Bu başlık altında, çalışma kapsamında ele alınan makalelerde işlenen müzikal konuların yıllara göre dağılımına yer verilmiştir.

Şekil 7

İncelenen makalelerde işlenen müzikal konuların yıllara göre dağılımı



Çalışma kapsamında ele alınan makalelerde işlenen müzikal konuların yıllara göre dağılımları Şekil 7'de gösterilmiştir. Şekil 7 incelendiğinde 2010 yılında ses eğitimi ve müzik teorisi konularında, 2011 yılında ses eğitimi konusunda, 2013 yılında müzik teorisi konusunda, 2014 yılında müzik teorisi, ses eğitimi ve işitme eğitimi konularında, 2015 yılında müzik teorisi, ses eğitimi ve işitme eğitimi konularında ve 2017 yılında işitme eğitimi ve müzik teorisi konularında hiç çalışma yapılmadığı göze çarpmaktadır.

Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular

Bu başlık altında, çalışma kapsamında ele alınan makalelerden çalgı eğitimi içerikli olanların çalgı dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 3

Çalgı eğitimi içerikli makalelere konu olan çalgı dağılımı

Çalgı	N	%
Genel çalgı eğitimi	32	%25,8
Piyano	30	%24,1
Keman	21	%16,9
Gitar	11	%8,8
Viyolonsel	10	%8,0
Flüt	7	%5,6
Bağlama	4	%3,2
Kanun	2	%1,6
Fagot	1	%0,8
Kaval	1	%0,8
Klarnet	1	%0,8

Kontrbas	1	%0,8
Obua	1	%0,8
Ut	1	%0,8
Viyola	1	%0,8
Toplam	124	%100

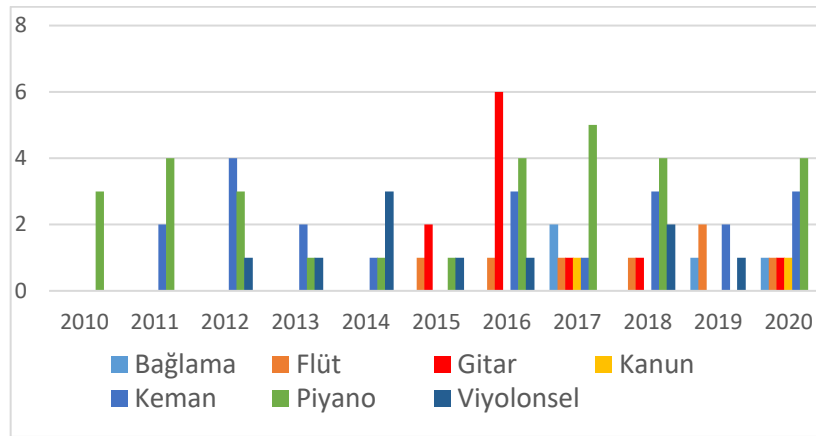
Çalgı eğitimi içerikli makalelere konu olan çalgı dağılımını gösteren tablo 3 incelendiğinde; çalgı eğitimi içerikli makalelerin %25,8'inin (n=32) genel çalgı eğitimi üzerine olduğu, %24,1'inin (n=30) piyano, %16,9'unun (n=21) keman, %8,8'inin (n=11) gitar, %8'inin (n=10) viyolonsel, %5,6'sının (n=7) flüt, %3,2'sinin (n=4) bağlama, %1,6'sının (n=2) kanun, %0,8'inin (n=1) fagot, %0,8'inin (n=1) kaval, %0,8'inin (n=1) klarnet, %0,8'inin (n=1) kontrbas, %0,8'inin (n=1) obua, %0,8'inin (n=1) ut ve %0,8'inin (n=1) viyola üzerine olduğu görülmüştür. Dolayısıyla çalgılar içerisinde makalelere en çok konu olan çalgının piyano olduğu, bunu kemanın takip ettiği anlaşılmaktadır. Fagot, kaval, klarnet, kontrbas, obua, ut ve viyola gibi çalgıların ise en az araştırmaya konu olan çalgılar olduğu dikkat çekmektedir.

On Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Bu başlık altında, çalışma kapsamında ele alınan makaleler içerisinde çalgı eğitimi içerikli olan makalelere konu olan çalgıların yıllara göre dağılımına yer verilmiştir. Aşağıdaki tabloda çalışmaya konu olma yüzdeleri verilen çalgıların, şeklin anlaşılabilirliğini sağlamak amacıyla ilk yedisi ele alınmıştır.

Şekil 8

Çalgı eğitimi içerikli makalelere konu olan çalgıların yıllara göre dağılımı (ilk 7 çalgı dâhil edilmiş ve genel çalgı eğitimi bu grafiğin dışında tutulmuştur)



Çalgı eğitimi içerikli makalelere konu olan çalgıların yıllara göre dağılımını gösteren şekil 8 incelendiğinde 2010 yılında yapılan 3 çalışmanın tamamının piyano üzerine olduğu; 2011 yılında yapılan çalışmaların ikisinin keman ve dördünün piyano üzerine olduğu; 2012 yılında yapılan çalışmaların dördünün keman, üçünün piyano ve birinin viyolonsel üzerine olduğu; 2013 yılında yapılan çalışmaların ikisinin keman, birinin piyano ve birinin de viyolonsel üzerine olduğu; 2014 yılında yapılan çalışmaların birinin keman, birinin piyano ve üçünün viyolonsel üzerine olduğu; 2015 yılında yapılan çalışmaların birinin flüt, ikisinin gitar, birinin viyolonsel ve birinin de piyano üzerine olduğu; 2016 yılında yapılan çalışmaların birinin flüt, altısının gitar, üçünün keman, dördünün piyano ve birinin viyolonsel üzerine olduğu; 2017 yılında yapılan çalışmaların ikisinin bağlama, birinin flüt, birinin gitar, birinin kanun, birinin keman ve beşinin

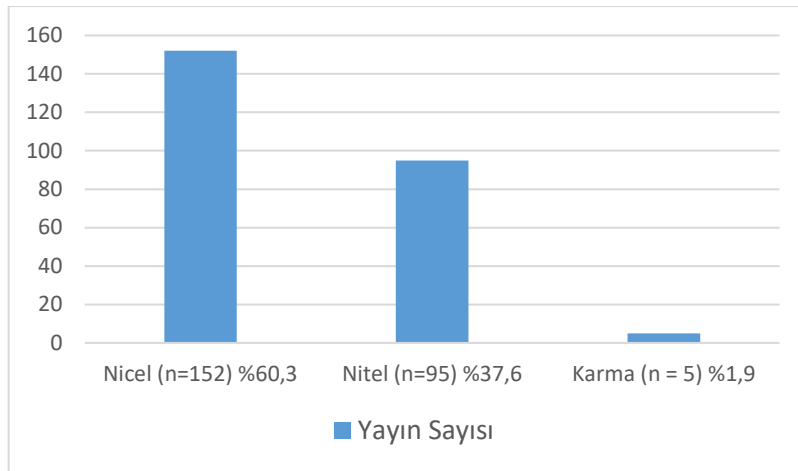
piyano üzerine olduğu; 2018 yılında yapılan çalışmaların birinin flüt, birinin gitar, üçünün keman, dördünün piyano ve ikisinin viyolonsel üzerine olduğu; 2019 yılında yapılan çalışmaların birinin bağlama, ikisinin flüt, ikisinin keman ve birinin viyolonsel üzerine yapılan çalışmaları olduğu; 2020 yılında yapılan çalışmaların birinin bağlama, birinin flüt, birinin gitar, birinin kanun, üçünün keman ve dördünün piyano üzerine olduğu görülmektedir.

On İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Bu başlık altında, çalışma kapsamında ele alınan makalelerin araştırma desenine göre dağılımına yer verilmiştir.

Şekil 9

İncelenen makalelerin araştırma desenine göre dağılımı



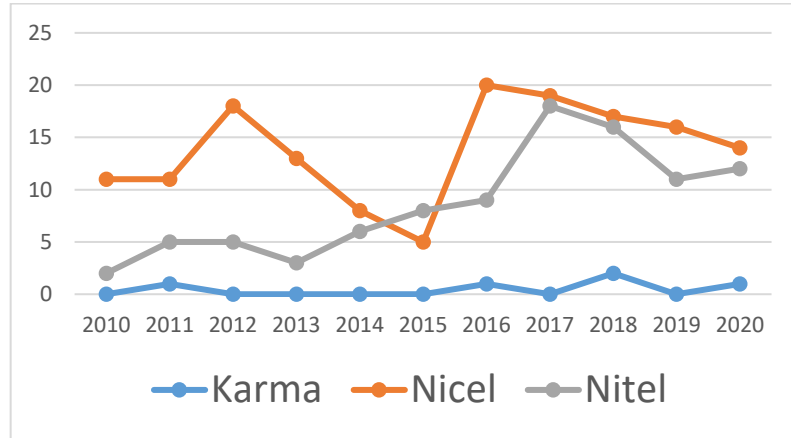
Çalışma kapsamında ele alınan makalelerin araştırma desenine göre dağılımını gösteren şekil 9 incelendiğinde; çalışmaların %60,3'ünün (n=152) nicel araştırma desenine göre, %37,6'sının (n=95) nitel araştırma desenine göre ve %1,9'unun (n=5) karma araştırma desenine göre yapıldığı, dolayısıyla makalelerin büyük bir çoğunluğunun nicel araştırma desenine göre yapıldığı görülmüştür. Karma araştırma desenine göre yapılan çalışmaların sayısının kısıtlı olması da dikkate değerdir.

On Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Bu başlık altında, çalışma kapsamında ele alınan makalelerin araştırma deseninin yıllara göre dağılımına yer verilmiştir.

Şekil 10

İncelenen makalelerin araştırma deseninin yıllara göre dağılımı



Çalışma kapsamında ele alınan makalelerin araştırma deseninin yıllara göre dağılımını gösteren şekil 10 incelendiğinde nitel araştırmalara olan ilgide son yıllara doğru bir artış olduğu görülmektedir.

On Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Bu başlık altında, çalışma kapsamında ele alınan makalelerin araştırma yöntemlerinin dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 4

Ayrıntılı araştırma desenlerinin dağılımı

Araştırma Deseni		N	%
Nicel	Deneysel	111	%44,0
	Olmayan		
	Deneysel	41	%16,2
Toplam		152	%60,3
Nitел	Etkileşimsiz	66	%26,1
	Etkileşimli	29	%11,5
	Toplam	95	%37,7
Karma	Toplam	5	%2
Toplam	-	252	%100

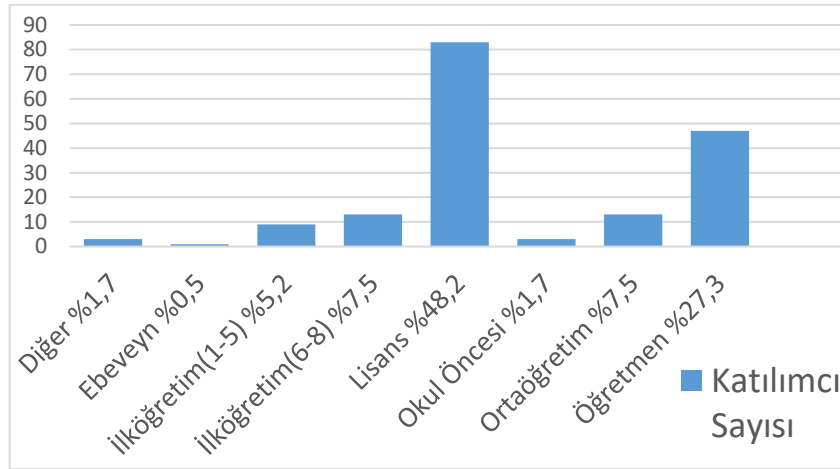
Çalışma kapsamında ele alınan makalelerin araştırma desenlerinin dağılımının gösterildiği tablo 4 incelendiğinde nicel kategorisinde yer alan toplam 152 çalışmanın olduğu görülmüştür. İncelenen makaleler içerisinde nicel olanların büyük bir çoğunluğunu deneysel olmayan makaleler oluşturmaktadır. Nitel makalelerin büyük bir çoğunluğunu ise etkileşimsiz makaleler oluşturmaktadır.

On Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Bu başlık altında, çalışma kapsamında ele alınan makalelerin katılımcı profiline göre dağılımına yer verilmiştir.

Şekil 11

İncelenen makalelerin katılımcı profilinin dağılımı



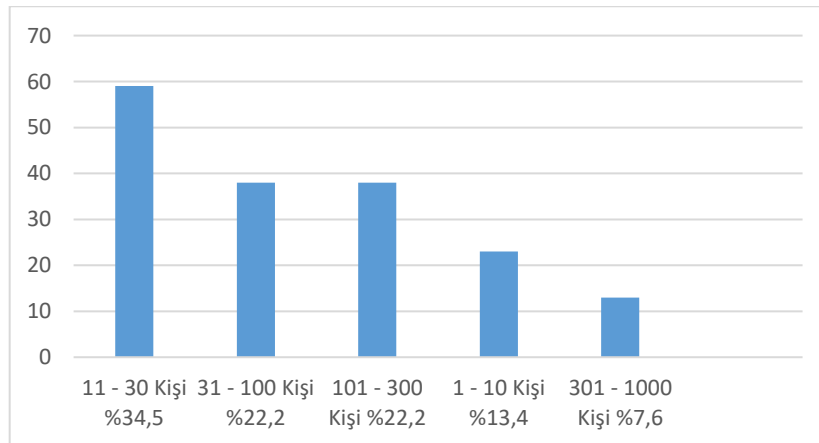
Çalışma kapsamında ele alınan makalelerin katılımcı profiline göre dağılımını gösteren şekil 11 incelendiğinde incelenen makalelerin %48,2'sinin (n=83) lisans öğrencileri ile yapıldığı, %27,3'ünün (n=47) öğretmenler ile yapıldığı, %7,5'inin (n=13) ortaöğretim (lise) öğrencileri ile yapıldığı, %7,5'inin (n=13) ilköğretim (6-8) öğrencileri ile yapıldığı, %5,2'sinin (n=9) ilköğretim (1-5) öğrencileri ile yapıldığı, %1,7'sinin (n=3) okul öncesi öğrencileri ile yapıldığı, %0,5'inin (n=1) ebeveynler ile yapıldığı ve %1,7'sinin (n=3) diğer katılımcılar ile yapıldığı görülmektedir. Veriler, incelenen makalelerin yarısına yakınının katılımcı profilini lisans öğrencilerinin oluşturduğunu göstermektedir. Makalelerde en az ebeveynler ile çalışma yapıldığı dikkat çekmektedir.

On Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Bu başlık altında, çalışma kapsamında ele alınan makalelerde tercih edilen katılımcı gruplarının büyüklük dağılımına yer verilmiştir. Katılımcı içermeyen çalışmalar aşağıdaki şekle dâhil edilmemiştir.

Şekil 12

İncelenen makalelerde tercih edilen katılımcı gruplarının büyüklük dağılımı



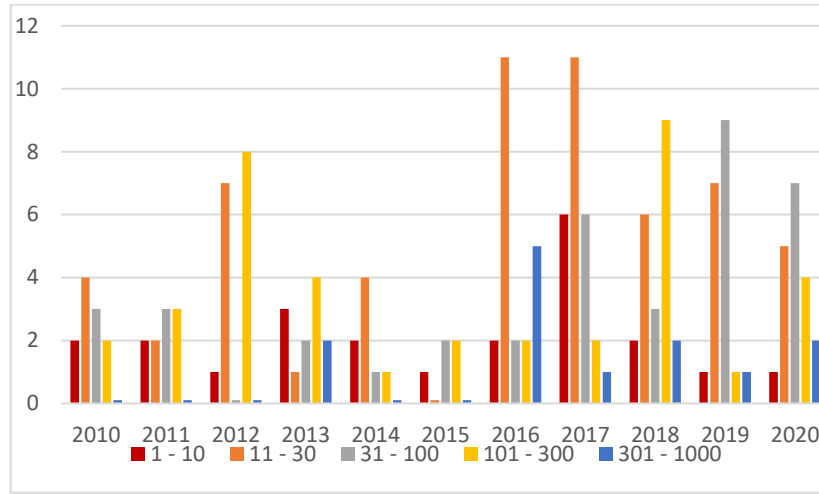
Çalışma kapsamında ele alınan makalelerde tercih edilen katılımcı gruplarının büyüklük dağılımını gösteren şekil 12 incelendiğinde makalelerin; %34,5'inin 11-30 kişiden oluşan, %22,2'sinin 31-100 kişiden oluşan, %22,2'sinin 101-300 kişiden oluşan, %13,4'ünün 1-10 kişiden oluşan ve %7,6'sının 301-1000 kişiden oluşan katılımcı grubuna sahip olduğu görülmektedir.

On Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular

Bu başlık altında, çalışma kapsamında ele alınan makalelerde tercih edilen katılımcı gruplarının yıllara göre büyüklük dağılımına yer verilmiştir. Katılımcısı olmayan makaleler şekle dâhil edilmemiştir.

Şekil 13

İncelenen makalelerde tercih edilen katılımcı gruplarının yıllara göre büyüklük dağılımı (Katılımcı olmayan çalışmalar dahil değildir)



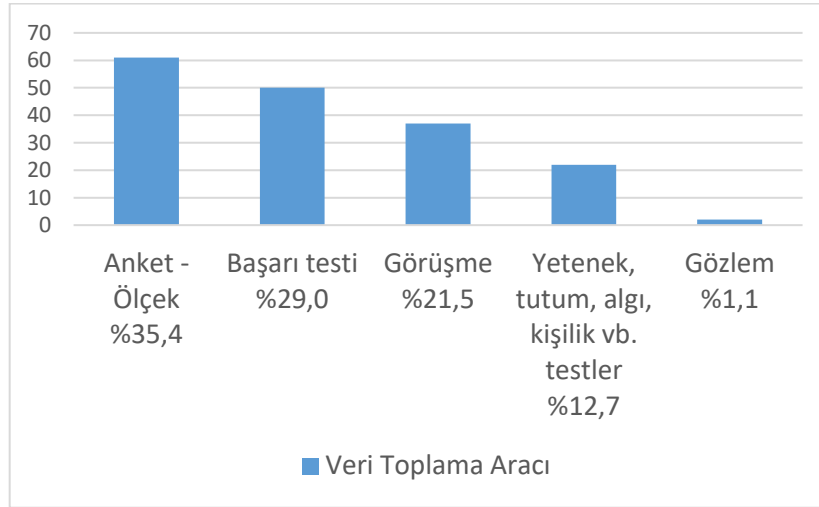
Çalışma kapsamında ele alınan makalelerde tercih edilen katılımcı gruplarının yıllara göre büyüklük dağılımları gösteren şekil 13'te gösterilmiştir. Şekil incelendiğinde; 1-10 kişilik gruplarla en çok 2017 yılında çalışıldığı, 31-100 kişilik gruplar ile en çok 2019 yılında çalışıldığı, 101-300 kişilik gruplarla ise en çok 2018 yılında çalışıldığı görülmüştür. 11-30 ve 301-1000 kişilik gruplarla ise, ilk 5 yıla oranla son 5 yılda çok daha fazla çalışıldığı göze çarpmaktadır.

On Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular

Bu başlık altında, çalışma kapsamında ele alınan makalelerde tercih edilen veri toplama araçlarının dağılımına yer verilmiştir. Doküman incelemeleri bu başlık altında kapsam dışı bırakılmıştır.

Şekil 14

İncelenen makalelerde tercih edilen veri toplama araçlarının dağılımı



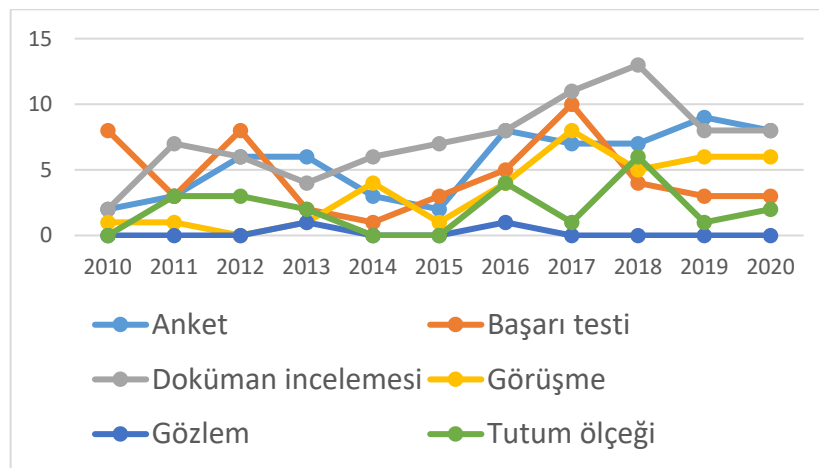
Çalışma kapsamında ele alınan makalelerde tercih edilen veri toplama araçlarının dağılımını gösteren şekil 14 incelendiğinde veri toplama aracı olarak araştırmacıların %35,4'ünün (n=61) anket-ölçek kullandığı, %29'unun (n=50) başarı testi kullandığı, %21,5'inin görüşme yöntemini kullandığı, %12,7'sinin (n=22) yetenek, tutum, algı, kişilik vb. testleri kullandığı ve %1,1'inin (n=2) gözlem yöntemini kullandığı görülmektedir.

On Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular

Bu başlık altında, çalışma kapsamında ele alınan makalelerde tercih edilen veri toplama araçlarının yıllara göre dağılımına yer verilmiştir.

Şekil 15

İncelenen makalelerde tercih edilen veri toplama araçlarının yıllara göre dağılımı



Çalışma kapsamında ele alınan makalelerde tercih edilen veri toplama araçlarının yıllara göre dağılımları şekil 15'te gösterilmiştir. Doküman incelemesi aracının, 2010-2018 yılları arasındaki yükseliş oranı dikkat çekmektedir. Görüşme tekniğinin de son yıllarda bir artış gösterdiği görülmektedir.

Yirminci Alt Probleme Ait Bulgular

Bu başlık altında, çalışma kapsamında ele alınan makalelerde kullanılan veri analiz yöntemi sayısının dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5

İncelenen makalelerde kullanılan veri analiz sayısının dağılımı

Analiz Sayısı	N	%
1	182	%72,2
2	47	%18,6
3	13	%5,1
4	8	%3,1
5	2	%0,7
Toplam	252	%100

Çalışma kapsamında ele alınan makalelerde kullanılan veri analiz sayısının dağılımının verildiği tablo 5 incelendiğinde makalelerin %72,2'sinde (n=182) bir analiz, %18,6'sında (n=47) iki analiz, %5,1'inde (n=13) üç analiz, %3,1'inde (n=8) dört analiz ve %0,7'sinde (n=2) beş analiz yapıldığı görülmektedir. Veriler, incelenen makalelerin büyük çoğunluğunda kullanılan analiz sayısının tek adetle sınırlı olduğunu göstermiştir.

Yirmi Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Bu başlık altında, çalışma kapsamında ele alınan makalelerde kullanılan veri analiz tiplerinin dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 6

Veri analiz tiplerinin makalelerde kullanıma dağılımı

Analiz	N	%
İçerik analizi	90	%27,6
Frekans Analizi	70	%21,5
Parametrik olmayan testler	57	%17,5
t-test	28	%8,6
Betimsel analiz	26	%8,0
Faktör Analizi	21	%6,4
Korelasyon	10	%3,0
Anova/Ancova	9	%2,7
Varyans Analizi	9	%2,7
Diğerleri	3	%0,9
Regresyon Analizi	2	%0,6
Toplam	325	100

Çalışma kapsamında ele alınan makalelerde kullanılan veri analiz tiplerinin dağılımının verildiği tablo 6 incelendiğinde makalelerin %27,6'sında (n=90) içerik analizi, %21,5'inde (n=70) frekans analizi, %17,5'inde (n=57) parametrik olmayan testler, %8,6'sında (n=28) t-test, %8'inde (n=26) betimsel analiz, %6,4'ünde (n=21) faktör analizi, %3'ünde (n=10) korelasyon,

%2,7'sinde (n=9) anova/ancova, %2,7'sinde (n=9) varyans analizi, %0,6'sında regresyon analizi ve %0,9'unda (n=3) diğer veri analiz tiplerinin kullanıldığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmadan elde edilen bulgular, araştırmacıların çalışmalarında yüksek oranda Türk dilini tercih ettiklerini göstermektedir. Çalışmada İngilizce dilinde yayınlanan makalelerin oranı sadece yüzde dörtte kalmıştır. Bu durumun oluşmasında çalışmada tercih edilen evrenin (Tr dizin) etkili olduğu düşünülmektedir. Evren genişletildiği takdirde İngilizce yayın oranının artabileceği görülmektedir (Gül & Sözbilir, 2015; Selçuk & Palancı & Kandemir & DüNDAR, 2014). Tr dizin indeksli dergilerde müzik eğitimi üzerine yabancı dildeki makale sayısı artırılarak yabancı uyruklu müzik eğitimcilerinin ilgisinin çekilmesi ve bu yolla bu yazarların yayınlarını yaparken Tr dizin indeksli dergileri de tercih etmelerinin sağlanması önerilmektedir. Çalışmadan elde edilen bulgular, yapılan yayınların çoğunlukla bir veya iki yazar tarafından kaleme alındığını göstermektedir. Üç yazarlı yayın oranı %7'de kalmıştır. Hıdıroğlu ve Tanrıoğen (2020), birden fazla eğitimcinin yer aldığı çalışmalarda daha derin ve nitelikli sonuçlar alınacağından dolayı günümüzdeki işbirlikli çalışma ortamları açısından 3 veya daha fazla yazarlı çalışmaların önemli olduğunu vurgulamıştır. Haymana (2019), tematik içerikli ilgili çalışmada 3 yazarlı yayınların diğerlerine oranla yüksek sayıda olduğunu belirtmiştir. Bunlara bağlı olarak müzik eğitimcilerinin birbirleriyle olan iş birliğini güçlendirerek daha fazla ortak çalışmalara imza atması önerilmektedir. Yıllara göre yapılan çalışmaların dağılımı incelendiğinde ise 2010-2015 yılları arasında yıl başına 13-23 adet çalışma yapıldığı görülürken, 2016 yılından itibaren bir sıçrama gerçekleştiği ve yıllara göre çalışma sayılarında artış meydana geldiği görülmektedir.

Çalışmaya konu olan makaleler "derleme" ve "araştırma" olarak iki ayrı sınıfta kategorize edilmiştir. Elde edilen bulgular, incelenen yayınların yaklaşık dörtte birinin (%24) derleme çalışmalardan oluştuğunu, geri kalan kısmının ise araştırma türünde (%76) çalışmalardan oluştuğunu göstermektedir. İlgili literatür incelendiğinde müzik eğitimi üzerine yazılmış makaleler içerisinde derleme içerikli (katılımcı içermeyen) olanların oranının diğer alandaki çalışmalara göre fazla olduğu sonucuna ulaşmak zor olmayacaktır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, derleme içerikli çalışmaların yıllara göre yükselen bir trend içerisinde olduğunu göstermektedir. Çalışmada ayrıca makaleler, genel eğitim konu başlıkları üzerinden kodlanmıştır. Elde edilen frekans analizi bulgularına göre çalışmaların yaklaşık yarısının, tutum, görüş, algı ve yeterlilik konu başlığı altında olduğu görülmektedir. Bu konu başlığını öğretim materyali, sonrasında becerilerin geliştirilmesi ve öğrenme düzeyinin artırılması konuları takip etmektedir. Toplam on iki başlık incelendiğinde öğretme kabiliyetinin geliştirilmesi konu başlığında neredeyse hiç çalışmanın olmadığı göze çarpmaktadır. Özgül (2021), bir müzik öğretmeni için öğretme kabiliyetinin en az öğrenme kabiliyeti kadar önemli olduğunu belirtmiştir. Müzik eğitimcisi akademisyenlerin, yeni yollar keşfederek oluşan eksiklikleri kapatmak üzere çalışmalar yapması önerilmektedir.

Çalışma dâhilinde incelenen makaleler, ayrıca genel müzik konusuna göre de ele alınmıştır. Elde edilen bulgular, çalışmaların yaklaşık yarısının çalgı eğitimini konu edindiğini göstermektedir. Çalgı eğitimini %38'lik oranı ile örgün öğretim izlerken; ses eğitimi, işitme eğitimi ve müzik teorisi konu başlıkları ise düşük oranlarda (%3-4) kullanılmıştır. Tercih edilen konuların yıllara göre dağılımı incelendiğinde ise son yıllarda örgün öğretimi konu alan

makalelerin artış gösterdiği görülmektedir. Genel konular içerisinde başı çeken çalgı eğitiminin alt başlıkları incelendiğinde ise okul çalgılarından (melodika, blok flüt vb.) ziyade keman, piyano ve gitar gibi ana çalgıları konu edindiği görülmektedir. Albuz ve Demirel (2019), çalışmasında 2009 ve 2018 yıllarında yayınlanan ilkökul müzik eğitimi müfredatlarını karşılaştırmış ve sonuç olarak çalgı eğitiminin son yayınlanan programda özel amaçlar listesinden çıkarıldığını belirtmiştir. Bunlara dayanarak müzik eğitimcilerinin araştırmalarına konu seçerken (Taebel, 1980)'in belirttiği önem sıralaması ve okulda kullanılan çalgıları (melodika, blok flüt vb.) dikkate alarak hareket etmeleri önerilmektedir.

Çalgı eğitimi odaklı çalışmalar incelendiğinde piyanonun en fazla tercih edilen çalgı olduğu görülmektedir. Bu durumun oluşmasında müzik eğitimi veren kurumların yapısının da etkisinin olduğu düşünülmektedir. Piyano eğitimi, müzik eğitimi veren okulların çoğunda zorunlu olarak verilmektedir. Dolayısıyla müzik eğitimcilerinin de çoğunun öğrenciler ile birlikte belirli bir piyano çalma becerisine sahip olduğu söylenebilir. Tüm bu veriler, piyano alanında yapılan çalışmaların diğerlerine göre fazla olmasını açıklayabilir niteliktedir. Piyano haricindeki diğer çalgılara gelindiğinde ise farklı bir manzara karşımıza çıkmaktadır. Keman, gitar, viyolonsel ve flüt eğitimcilerinin çalgılarının eğitimi ile ilgili çalışmalar yaptıkları görülürken diğer çalgılardaki çalışma sayısının bunlara göre daha az olduğu görülmektedir. Bu durumun oluşmasında müzik eğitimi veren kurumlardaki öğretmen profiline etkili olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada değerlendirilen makaleler, araştırma deseni üzerinden incelendiğinde yayınların %60'ının nicel, %37'sinin nitel ve %2'sinin karma yöntemi benimsediği görülmektedir. Makalelerde tercih edilen araştırma deseninin yıllara göre dağılımı incelendiğinde ise nitel çalışmaların müzik eğitimcileri tarafından 2014 yılına kadar pek rağbet görmediği, 2014 yılından itibaren ise nicel çalışmalarla neredeyse başa baş şekilde rağbet gördüğü görülmektedir. Yaylacı ve Büyükalan'ın (2019) da çalışmasında benzer sonuçlara ulaştığı görülmektedir. Şimşek (1997), son dönemde araştırmacıların genel olarak nicel yöntemlerden daha çok nitel ve durum çalışmalarını benimseyen yöntemleri çalışmalarında tercih ettiğini belirtmiştir. Sonuçlar ayrıca karma desenin müzik eğitimcileri tarafından çalışmalarında yok denecek kadar az sayıda kullanıldığını göstermiştir. Müzik eğitimcilerinin karma deseni araştırmalarında daha fazla sayıda tercih etmeleri önerilmektedir.

Çalışmadan elde edilen veriler, müzik eğitimcilerinin çalışmalarına örneklem grubu olarak ağırlıklı lisans öğrencilerini (%48) tercih ettiklerini göstermektedir. Lisans öğrencilerini %27'lik oranıyla öğretmenler takip etmektedir. Okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinin toplam ağırlığı ise %22 civarında kalmıştır. Müzik eğitimi üzerine yapılmış çalışmaların örneklem grupları incelendiğinde yönetici ve ebeveynlerin yeterince örneklem gruplarına dahil edilmediği görülmektedir. Yöneticilerin ve ebeveynlerin eğitimin her kademesinde yer alarak bir şekilde eğitimin niteliği ve kalitesine etkisinin olduğu düşünüldüğünde müzik eğitimcilerinin yöneticileri ve ebeveynleri örneklem grubu olarak tercih etmesinin müzik eğitimi için faydalı olacağı düşünülmektedir.

Müzik eğitimi üzerine yazılmış makalelerin örneklem büyüklükleri incelendiğinde eğitimcilerin baskın olarak 11-30 (%34) arası örneklem büyüklükleri ile çalışmayı tercih ettikleri görülmektedir. Eğitimin diğer alanlarında kullanılan örneklem büyüklükleri ile karşılaştırıldığında bu oranın biraz düşük kaldığı söylenebilir (Hıdıroğlu & Tanrıoğen, 2020;

Kahraman & Çelik, 2020; Kaldırım & Tavşanlı, 2020; Ormancı & Çepni, 2018; Yaylacı & Büyükalan, 2019; Gül & Sözbilir, 2015). Çalışmadan elde edilen verilerden, yapılan müzik eğitimi araştırmalarında veri toplama aracı olarak ağırlıklı anket-ölçek (%35) kullanıldığı görülmektedir. Anket-ölçeği sırasıyla başarı testi (%29) ve görüşmenin (%21) takip ettiği görülmektedir. Müzik eğitimcilerinin gözlem türünde veri toplama araçlarını pek tercih etmediklerini göstermektedir (%1). Sonuç olarak performansın müzik eğitimindeki yeri düşünüldüğünde müzik eğitimcilerinin yaptıkları çalışmalarda daha fazla gözlem türünü tercih etmeleri önerilmektedir. Çalışmadan elde edilen veriler, müzik eğitimcilerinin çalışmalarında kullandıkları veri analizi çeşidinin de fazla olmadığını göstermektedir. İncelenen makalelerin %72'sinin tek bir veri analizi kullandığı görülmektedir. Gül ve Sözbilir'in (2015) biyoloji eğitime yönelik araştırma eğilimlerini inceledikleri çalışmasından elde edilen bulgular bu çalışmadan elde edilen bulgularla örtüşmemektedir. İlgili çalışmanın sonuçlarına göre araştırmacılar çalışmalarında ağırlık olarak 3 ya da daha fazla veri analizi gerçekleştirmişlerdir. Bunlara bağlı olarak müzik eğitimcilerinin araştırmalarında kullandıkları veri analizi sayısını artırmaları önerilmektedir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma, derleme niteliğinde bir makale olduğundan dolayı etik kurulu izni alınmasına gerek görülmemiştir.

Kaynakça/References

- Acar, S. (2019). *Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin girişimcilik algılarının incelenmesi: İstanbul ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Albuz, A. & Demirel, S. (2019). 2009 Ortaöğretim müzik dersi öğretim programı ile 2018 ortaöğretim müzik dersi öğretim programının karşılaştırılmalı kuramsal çerçeve analizi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (42), 146-156. DOI: <https://doi.org/10.32547/ataunigsed.505277>
- Arslan, Aypek, A. (2010). *Mesleki eğitim fakültesi temel sanat eğitimi derslerinin program, öğretim elemanı ve öğrenci faktörlerine göre değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Batdı, V. (2020). Yaratıcı Dramanın Mini meta-tematik analizi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, (15), 45-60. Doi: 10.21612/yader.2020.033
- Bilen, S. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkileri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Creswell, J.W., & Clark, V.L.P. (2014). *Designing and conducting mixed methods research (S.B. Demir & Y. Dede, Çev.)*. Ankara: Anı.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Türk Eğitim Derneği Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(174), 33-38. Doi: 10.15390/EB.2014.3412
- Gözütok, Genç, B. (2017). *Sanat eğitiminde bir alt disiplin olarak pedagojik sanat eleştirisi ve bir uygulama örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Gül, Ş., & Sözbilir, M. (2015). Fen ve matematik eğitimi alanında gerçekleştirilen ölçek geliştirme araştırmalarına yönelik tematik içerik analizi. *Türk Eğitim Derneği Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(178), 85-102. Doi: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4070>
- Gül, Ş., & Sözbilir, M. (2015). Biology education research trends in Turkey. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(1), 93-109. Doi: <https://doi.org/10.12973/eurasia.2015.1309a>
- Haymana, B. (2019). *Kitlesele açık çevrimiçi derslerle ilgili yapılan araştırmaların incelenmesi: Tematik içerik analizi çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hıdıroğlu, Özkan, Y., & Tanrıöğen, A. (2020). Öğretmen güçlendirmeyle ilgili araştırmaların tematik, metodolojik ve istatistiksel olarak incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 616-635. Doi: <https://doi.org/10.17679/inuefd.573278>
- Kör, H., Çataloğlu, E. & Erbay, H. (2013). Uzaktan ve örgün eğitimin öğrenci başarısı üzerine etkisinin araştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 267-279.
- Önderoğlu, U. A. (2019). *Anadolu keman olan müzik öğretmenlerinin ortaokul müzik dersinde karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özgül, Y. (2021). Müzik öğrenme ve öğretim yaklaşımları dersi hakkında öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 265-279. Doi: <https://doi.org/10.17556/erziefd.798845>

- Özdemir, A. (2014). *Temel sanat eğitiminde disiplinler arası yaklaşıma dayalı (müzik destekli) uygulamanın öğrenci başarı düzeyine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Polat, S., & Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 52-64.
- Selçuk, Z., & Palancı, M., & Kandemir, M., & DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Türk Eğitim Derneği Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(173). 430-453.
- Şimşek, H. (1997). Pozitivizm ötesi paradigmatik dönüşüm ve eğitim yönetiminde kuram ve uygulamada yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(1), 97-109.
- Taebel, K.D. (1980). Public school music teachers' perceptions of the effect of certain competencies on pupil learning. *Journal Of Research in Music Education*, 28(3), 185-197. Doi: <https://doi.org/10.2307/3345236>
- Tanrıöver, U., A., & Tanrıöver, B. G. (2015). Genel, özengen ve mesleki müzik eğitimi süreci içinde verilen keman eğitiminde karşılaşılabilecek olası güçlükler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (32), 555-567.
- Toraman, M. (2013), *Müzik öğretmenlerinin ilköğretim programında yer alan müzik dersine yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- TR Dizin (2021). <https://trdizin.gov.tr/kriterler/>
- Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğü (2021). <https://sozluk.gov.tr/>.
- Yaylacı, Z., & Büyükalan, S. (2020). Sosyal bilgiler eğitiminde öğretmen görüşüne başvuru olan tezlerin tematik açıdan incelenmesi (2005-2017). *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 1-19. Doi: <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-487045>
- YÖK (2018). Müzik Öğretmenliği Lisans Programı

İletişim/Correspondence

Uzman Mehtap TEK
mehtaptekk@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ÖZGÜL
ozgyusuf@gmail.com

Ek:1.YAYIN DEĞERLENDİRME FORMU

Araştırmanın ismi:

Yazıldığı dil:		Yazar sayısı:		Gerçekleştirildiği yıl:	
Yayın türü:	Derleme		Araştırma		
Genel konusu:					
Beceri ile ilişkiler	Becerilerin geliştirilmesi				
Bilgisayar destekli eğitim	Genel eğitim sorunları				
Müfredat iyileştirme	Öğrenme düzeyinin artırılması				
Öğretim materyali	Öğretme kabiliyetinin geliştirilmesi				
Ölçek-test geliştirme	Tutum, görüş, algı, yeterlilik vb.				
Uzaktan eğitim	Diğer				
Müzikal konusu:	Çalgı eğitimi		Müzik teorisi		
	İşitme eğitimi		Örgün öğretim		
	Ses eğitimi		Diğer		
Çalgı: (eğer çalgı eğitimi ise)					
Araştırma Deseni:	Nitel	Nicel	Karma		
Araştırma Yöntemi:	Etkileşimli	Deneysel	Karma		
	Etkileşimsiz	Deneysel olmayan			
Katılımcı profili					
Katılımcı içermiyor	Ebeveyn	İlköğretim (1-5)	İlköğretim (6-8)	Katılımcı içermiyor	
Lisans	Okul öncesi	Ortaöğretim	Öğretmen	Diğer	
Örneklem büyüklüğü					
1-10	11-30	31-100	101-300	301-1000	Katılımcı içermiyor
Veri toplama aracı					
Anket	Başarı Testi		Doküman incelemesi		
Görüşme	Gözlem		Yetenek, tutum, algı, kişilik vb.		
Kullanılan veri analizi sayısı:					
Kullanılan veri analizi					
Anova/Ancova	Betimsel analiz		Faktör analizi		
Frekans analizi	İçerik analizi		Korelasyon		
Parametrik olmayan testler	Regresyon analizi		T-test		
Varyans analizi	Belirtiniz:				

Adaptation of Science Motivation Questionnaire -II to Turkish for Biology Education: Biology Motivation Questionnaire

Mine KIR YİĞİT, Zonguldak Bülent Ecevit University, ORCID ID: 0000-0002-1793-2176

Abstract

The aim of this research is to adapt the Science Motivation Questionnaire-II, which was developed to determine students' motivation levels for learning science, into Turkish for biology education. The sample of the research, which was designed with the survey model, consists of 538 students (9th, 10th, 11th, and 12th grades). The original questionnaire used in the research comprises of five factors and 25 items. In the process of translation into Turkish, the steps of translation-back translation-final questionnaire formation were followed. In the adaptation process, i) ensuring the linguistic equivalence of the questionnaire, ii) exploratory factor analysis, iii) calculating the Cronbach Alpha coefficient, iv) confirmatory factor analysis steps were followed. As a result of the exploratory factor analysis of the data, it was seen that a structure consists of four factor (self-efficacy, grade motivation, career motivation, and self-determination) and 24 items emerged. The Cronbach's Alpha internal reliability coefficients of the subscale of the four-factor structure were between 0.833 and 0.923, and the internal reliability coefficient for the whole questionnaire was calculated as 0.953. As a result of confirmatory factor analysis, chi-square $\chi^2=558.409$; ($sd=240$, $p<.01$); $\chi^2 /sd= 2.327$, the fit indices (RMSEA= 0.068; SRMR= 0.048; CFI= 0.93; RMR=0.063 and NNFI (TLI)= 0.922) were determined to be at an acceptable level. According to the results of the research, it was determined that the 'Biology Motivation Questionnaire ' is a valid and reliable questionnaire that can be used to determine the biology motivation levels of high school students.

Keywords: Biology, Motivation, High School Students



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 3, 2022
pp. 1826-1840
DOI
10.17679/inuefd.1206178

Article Type
Research Article

Received
17.11.2022

Accepted
25.12.2022

Suggested Citation

Kır Yiğit, M. (2022). Adaptation of Science Motivation Questionnaire -II to Turkish for Biology Education: Biology Motivation Questionnaire. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(3), 1826-1840. DOI: 10.17679/inuefd.1206178

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Motivation is generally described as internal and external forces that enable an individual to take action to perform a behavior (Ryan & Deci, 2000; Schunk & DiBenedetto, 2020). Motivation is defined as the power that prompts students to be persistent in the learning and learning process (Dörnyei 1998; Oroujlou and Vahedi 2011), determines the choices they make about which academic activities they will do, and affects students' participation and interest in different academic activities (Maehr & Zusho, 2009; Ryan et al. Deci, 2009; Schiefele, 2009; Schunk and Pajares, 2009; Wigfield, Faust, Cambria, & Eccles, 2019). Numerous studies support a strong positive relationship between students' motivation and their academic performance (Biggs 2014; Pintrich 2004; Wolters 1998). The literature states that interest in science decreases during the transition from primary education to secondary education, and that attitudes, interest and motivation towards science decrease further in high school (Chan & Norlizah, 2017; Vedder-Weiss & Fortus, 2011). It is substantial in studies on the development and adaptation of tools that can be used to measure motivation, which has an effect on learning and achievement.

Purpose

The aim of this research is to adapt the Science Motivation Questionnaire-II, which was developed by Glynn et.al (2011) to determine students' motivation levels for learning science, into Turkish for biology education.

Method

The research was created by using the survey method, one of the quantitative research methods. The sample of the research consists of 538 students (9th, 10th, 11th and 12th grades). The exploratory factor analysis study group comprise of a total of 288 people and the descriptive factor analysis study group comprise of a total of 250 people. The original questionnaire used in the research include five factor and 25 items. In the process of translation into Turkish, the steps of translation-back translation-final questionnaire formation were followed. In the adaptation process, i) ensuring the linguistic equivalence of the questionnaire, ii) exploratory factor analysis, iii) calculating the cronbach alpha coefficient, iv) confirmatory factor analysis steps were followed. SPSS and AMOS programs were used in the analysis of the data. Factor analysis was performed in order to determine the factor loads of the items in the biology motivation questionnaire and to determine the construct validity of the questionnaire. The conformity of the data for factor analysis was tested with Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett tests. The reliability of the questionnaire and the total correlations of each item were calculated by determining the cronbach alpha internal consistency coefficient. Afterwards, confirmatory factor analysis was performed using the AMOS program to determine the suitability of the new structure.

Findings

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett Tests were used to test the sample conformity of the data which exploratory factor analysis was performed in the SPSS program. It was observed that the KMO sample fit value was 0.95 and the data showed a normal distribution at the $p < 0.05$

level according to the Barlett test. The test results show that the data set is convenient for exploratory factor analysis.

As a result of the analysis, four factors with eigenvalues higher than 1 were formed. It was found that the total variance of the factors was 60.431%, the variance explained by each of the factors was 46.827%, 5.989%, 4.702% and 2.912%, respectively. It was determined that the items under the factors had the lowest value of 0.349 and the highest value of 0.912.

It was observed that the Cronbach's Alpha internal reliability coefficients of the four-factor structure ranged between 0.833 and 0.923. The internal reliability coefficient of the whole questionnaire was calculated as 0.953. This value shows that the internal consistency of the questionnaire is at a high level.

As a result of confirmatory factor analysis, chi-square $\chi^2=558.409$; (sd=240, $p<.01$); (χ^2/sd)=2,327. RMSEA = 0.068; SRMR = 0.048; CFI=0.93; RMR=0.063 and NNFI (TLI)= 0.922). When these values are examined, it is seen that the proposed four-factor model is above moderate in the sample applied. The final version of the biology motivation scale, consisting of twenty-four items, shows a four-factor structure: self-efficacy (1., 3., 8., 13., 14., 16., 17., 18., and 20. items), grade motivation (2., 4., 7., 19., and 23. items) , career motivation (6., 9., 12., 22., and 24. items) and self-determination (5., 10., 15., and 21. items).

Discussion & Conclusion

Thompson (2008) on which values (indices) to use when giving fitness statistics in confirmatory factor analysis, i) single sample fit indices (GFI, IFI, AGFI, AIC, ABIC, SBIC and FRI), ii) indexes based on residuals and differences (RMSEA, RMR, SRMR), iii) Noncentrality Fit Indices: (NNFI, TLI, CFI, NFI, RFI), iv) Chi-square fit criteria (uncorrected chi-square, corrected chi-square) indicated that at least one index should be included. Garver and Mentzer (1999); NNFI (TLI), RMSEA and CFI and; Brown (2006); NNFI (TLI), RMSEA, CFI and SRMR; Lacobucci (2010) the CFI and SRMR indexes; recommended that indices be included in the evaluation (İlhan and Çetin, 2014).

As a result of the research, it was seen that the fit indices of the final version of the biology motivation questionnaire consist of twenty-four items showed a moderate level of agreement in the sample. It was concluded that this model, which was determined by the fit indices of the confirmatory factor analysis, consisted of 24 items and four factors and that the Biology Motivation Questionnaire appropriate for use at high school level in terms of theory and statistics.

When the questionnaire was compared with other Turkish adaptation studies, it was seen that other scales consisted of five sub-factors and similarly, some items were removed because they were not suitable. It is thought that the reason for this difference is due to the fact that the studies were conducted in different fields (science, physics and chemistry) and with different samples (Işın, Akçay, & Kapıcı, 2020; Süzük, 2019; Şen & Yılmaz, 2014).

Fen Bilimleri Motivasyon Ölçeği-II'nin Biyoloji Eğitimine Yönelik Türkçeye Uyarlanması: Biyoloji Motivasyon Ölçeği

Mine KIR YİĞİT, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-1793-2176

Öz

Bu araştırmanın amacı öğrencilerin fen öğrenme motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen Science Motivation Questionnaire-II" ölçeğinin biyoloji eğitimine yönelik Türkçeye uyarlanmasıdır. Tarama modeliyle tasarlanan araştırmanın örneklemini (9., 10., 11. ve 12. sınıf) 538 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan orijinal ölçek beş faktör ve 25 maddeden oluşmaktadır. Türkçeye çeviri sürecinde genel hatlarıyla çeviri-geri çeviri-nihai ölçek oluşturma basamakları takip edilmiştir. Uyarlama sürecinde i) ölçeğin dilsel eşdeğerliğinin sağlanması, ii) açımlayıcı faktör analizi, iii) Cronbach Alpha katsayısının hesaplanması, iv) doğrulayıcı faktör analizi basamakları izlenmiştir. Verilerin açımlayıcı faktör analizi sonucunda dört faktörlü (öz yeterlik, not motivasyonu, kariyer motivasyonu ve öz kararlılık) ve 24 maddeden oluşan yapının ortaya çıktığı görülmüştür. Oluşan dört faktörlü yapının alt faktörlerinin Cronbach's Alpha iç güvenilirlik katsayıları 0.833 ile 0.923 arasındadır ve ölçeğin tamamına ait iç güvenilirlik katsayısı 0.953 olarak hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, ki-kare $\chi^2=558,409$; (sd=240, $p<.01$); $\chi^2 /sd= 2.327$ değeri olmak üzere uyum indekslerinin (RMSEA= 0.068; SRMR= 0.048; CFI= 0.93; RMR=0.063 ve NNFI (TLI)= 0.922) kabul edilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda 'Biyoloji Motivasyon Ölçeği' nin lise düzeyinde öğrencilerin biyoloji öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini tespit etmek amacıyla kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Biyoloji, Motivasyon, Lise Öğrencileri



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 3, 2022
ss. 1826-1840
DOI
10.17679/inuefd.1206178

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
17.11.2022

Kabul Tarihi
25.12.2022

Önerilen Atıf

Kır Yiğit, M. (2022). Fen Bilimleri Motivasyon Ölçeği-II'nin Biyoloji Eğitimine Yönelik Türkçeye Uyarlanması: Biyoloji Motivasyon Ölçeği. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(3), 1826-1840. DOI: 10.17679/inuefd.1206178

Fen Bilimleri Motivasyon Ölçeği-II'nin Biyoloji Eğitimine Yönelik Türkçeye Uyarlanması: Biyoloji Motivasyon Ölçeği

Fen bilimleri alanında yapılan çalışmalar ulusal ve uluslararası düzeyde bireylerin ve toplumların gelişmişlik düzeyinin belirlenmesinde en önemli faktörler arasında yer almaktadır. Fen eğitimi alanındaki eğitim ve öğretim uygulamaları ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) belirlediği amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Fen eğitimi temelde fen okuryazarı bireyler yetiştirmeyi amaç edinmiştir. Bu amaç doğrultusunda fen alanında temel bilgiye, bilimsel süreç becerilerine, bilimsel araştırma yaklaşımlarına, sürdürülebilir kalkınma bilincine, doğada ve yakın çevresinde meydana gelen olaylara ilişkin ilgi ve merak sahibi bireyler yetiştirmenin önemi vurgulanmıştır (MEB, 2017). National Research Council [NRC] (1996), fen eğitiminin amacını, 'tüm öğrencilerin bilimsel okuryazarlığını artırmak; yani, öğrencilerin temel bilim kavramlarını kavramalarına, bilimin doğasını anlamalarına, bilim ve teknolojinin yaşamlarıyla olan ilişkisini fark etmelerine ve bilim çalışmalarına okulda veya okul dışında isteyerek devam etmelerine yardımcı olmak' şeklinde tanımlamıştır (Akt. Tuan, Chin ve Shieh, 2005). Tanımlamalarda ağırlıklı olarak bilişsel alana yönelik vurgu yapılırsa da duyuşsal alana da vurgu yapıldığı görülmektedir. Kavram öğrenmede duyuşsal bileşenlerin öneminin kavranmasıyla bu alanda yapılan çalışmaların arttığı literatürde belirtilmektedir (Duit ve Treagust 1998; Duit ve Treagust, 2003; Pintrich, Marx, ve Boyle, 1993; Thompson ve Mintzes, 2002). Duyuşsal alan becerileri arasında ilgi, tutum, motivasyon (güdü), değer, inanç ve öz-yeterlik gibi birçok kavram yer almaktadır. Bu kavramlar arasında yer alan motivasyonun birçok tanımı ve sınıflandırması bulunmaktadır (Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1991; Ryan ve Deci, 2000). Motivasyon genel olarak bireyin bir davranışı gerçekleştirmek için eyleme geçmesini sağlayan içsel ve dışsal güçler olarak nitelendirilmektedir (Ryan ve Deci, 2000; Schunk ve DiBenedetto, 2020). Motivasyon öğrencileri öğrenme ve öğrenme sürecinde ısrarcı olmaya sevk eden (Dörnyei 1998; Oroujlou ve Vahedi 2011), hangi akademik etkinlikleri yapacakları konusunda yaptıkları seçimleri belirleyen, öğrencilerin farklı akademik etkinliklere katılımlarına ve ilgilerine etki eden güç olarak tanımlanmaktadır (Maehr ve Zusho, 2009; Ryan ve Deci, 2009; Schiefele, 2009; Schunk ve Pajares, 2009; Wigfield, Faust, Cambria ve Eccles, 2019). Öğrencilerin motivasyonları ile akademik performansları arasında pozitif güçlü bir ilişki olduğu çok sayıda araştırma tarafından desteklenmektedir (Biggs 2014; Pintrich 2004; Wolters 1998). Alan yazın ilköğretimden ortaöğretime geçişte fen bilimlerine olan ilginin azaldığını, lise döneminde fen bilimlerine karşı tutum, ilgi ve motivasyonun daha da azaldığını belirtmektedir (Chan ve Norlizah, 2017; Vedder-Weiss ve Fortus, 2011). Motivasyonun öğrenme ve başarı üzerindeki etkileri hakkında yapılacak çalışmalarda mevcut durumu ortaya koymaya yönelik araçlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle motivasyonun düzeyinin belirlenmesinde kullanılacak araçların geliştirilmesi ve uyarlamasına yönelik çalışmalar önem arz etmektedir. Aydın, Yerdelen, Yalman ve Göksü (2014) biyoloji öğrenmeye yönelik akademik motivasyon ölçeğini; Gül (2019) yaşam temelli biyoloji öğrenme motivasyon ölçeğini geliştirmiştir. Ekici (2009), Glynn ve Koballa (2006) tarafından geliştirilen fen bilgisi motivasyon anketini biyolojiye uyarlanmıştır. Yurt dışında yapılan çalışmalarda genellikle fen öğrenmeye yönelik geliştirilen motivasyon ölçeklerinin (Glyn vd., 2011; Schumm ve Bogner, 2016) fizik, kimya ve biyoloji alanlarda motivasyonu ölçmek amacıyla kullanıldığı görülmektedir (Austin, 2018; Namasaka, Mondoh ve Keraro, 2013; Wachanga, 2002). Bu araştırma kapsamında Glynn vd. (2011) tarafından geliştirilen Fen Bilimleri Motivasyon Ölçeği-II (FBMÖ II) nin biyoloji eğitimine yönelik Türkçeye uyarlanması

amaçlanmaktadır. Bu araştırma kapsamında kullanılacak olan Glynn vd. (2011) tarafından geliştirilen FBMÖ-II'nin farklı ülkelerde de uyarlamaları bulunmaktadır. Biyoloji alanında Andressa, Mavrikaki ve Dermitzaki (2015) Yunancaya, Schumm ve Bogner (2016) fen bilimleri alanında Almancaya, Cleveland ve Olimpo ve DeChenne- Peters (2017) biyolojiye uyarlamasını yapmışlardır. Ülkemizde FBMÖ-II ölçeği İlhan, Yıldırım ve Yılmaz (2012) ve Dindar ve Geban (2015) tarafından kimya alanına, Süzek (2019) tarafından fiziğe uyarlaması yapılmıştır. Biyoloji öğrenmeye yönelik Glynn vd. (2011), daha önce geliştirmiş oldukları Fen Bilimleri Motivasyonu Ölçeğinin (Glynn, Taasobshirazi ve Brickman, 2009) yapı geçerliliğini arttırmak amacıyla 2011 yılında yeni bir çalışma yapmışlardır. Yeni oluşturulan bu ölçeğin biyolojiye uyarlamasının yapılmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle bu araştırma kapsamında Glynn vd. (2011) tarafından geliştirilen Fen Bilimleri Motivasyon Ölçeği-II (Science Motivation Questionnaire II - SMQ II)' nin Türkçeye ve biyolojiye uyarlanmasının biyoloji ve biyoloji eğitimi alanında yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma kapsamında mevcut bir ölçeğin biyoloji eğitimine yönelik Türkçeye uyarlanması yapılmıştır. Ölçek uyarlama çalışmalarında ihtiyaç duyulan veriler tarama yöntemiyle elde edilir. Tarama yönteminde mevcut bir durumun olduğu gibi yansıtılması için gerekli olan veriler genel olarak ölçek ile toplanır. Bu çalışmada veriler ölçek ile toplanarak mevcut durumun tasviri gerçekleştirileceği için en uygun araştırma yönteminin tarama yöntemi olduğuna karar verilmiştir (Creswell, 2014).

Çalışma Grubu (Örneklem)

Araştırmaya Zonguldak ili Ereğli ilçesinde yer alan liselerde öğrenim gören toplam 577 (317 kişi Açıklayıcı Faktör Analizi- 260 kişi Doğrulayıcı Faktör Analizi) lise öğrencisi katılmıştır. Uygulamalar tamamlandıktan sonra formlar incelenmiş ve 538 (288 kişi Açıklayıcı Faktör Analizi- 250 kişi Doğrulayıcı Faktör Analizi) formun araştırma kapsamında kullanılabilir nitelikte olduğu belirlenmiştir (formlarda eksik cevaplı olan ve benzer işaretleme yapılanlar çalışmaya dahil edilmemiştir). Tablo 1 'de araştırmaya katılan bireylerin dağılımı yer almaktadır.

Tablo 1

Araştırmaya katılan bireylerin sayısı ve yüzdelik dağılımı

		Açıklayıcı Faktör Analizi		Betimleyici Faktör Analizi	
		Katılımcı Sayısı	Yüzde (%)	Katılımcı Sayısı	Yüzde (%)
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	82	%28	73	%29
	10. Sınıf	72	%26	61	%24
	11. Sınıf	59	%20	52	%21
	12. Sınıf	75	%26	64	%26

Araştırmanın açıklayıcı faktör analizi çalışma grubu 150 kız (%52) ve 138((%48) erkek olmak üzere toplam 288 öğrenci ve betimleyici faktör analizi çalışma grubu 143 kız (%57) ve 107 (%43) erkek olmak üzere toplam 250 öğrenciden oluşmaktadır.

Fen Bilimleri Motivasyon Ölçeği

Glynn vd. (2011)' nin geliştirdiği fen bilimleri motivasyon ölçeği 25 madde ve beş alt faktörden oluşmaktadır. Orijinal ölçek içsel motivasyon (1, 3, 12, 17 ve 19. maddeler), öz yeterlik (9, 14, 15, 18 ve 21. maddeler), öz kararlılık (5, 6, 11, 16 ve 22. maddeler), not motivasyonu (2,

4, 8, 20 ve 24. maddeler) ve kariyer motivasyonu (7, 10, 13, 23 ve 25. maddeler) alt faktörlerini içermektedir. Beşli likert tipinde olan ölçekte, “Hiçbir zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Genellikle” ve “Her zaman” şeklinde beş seçenek yer almaktadır.

Ölçeğin Türkçeye Çevrilme Süreci ve Uygulaması

Ölçek ilk olarak tüm maddeleri içeren bir form haline getirilmiş. Formda her maddenin altında yeterli alan bırakılarak çeviri yapacak kişilere gönderilmek üzere hazır hale getirilmiştir. Daha sonra hazırlanan formlar iyi düzeyde İngilizce bilen iki biyoloji alan uzmanı ve bir dil uzmanına gönderilerek çeviri yapmaları istenmiştir. İngilizceden Türkçeye yapılan üç çeviri yüksek düzeyde birbirine benzerlik göstermiş, farklı olan maddelerde en uygun olan çeviri seçilerek Türkçe form araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Oluşturulan Türkçe form hem İngilizce hem de Türkçeyi iyi düzeyde bilen başka bir öğretim üyesine geri çeviri için gönderilmiştir. Geri çeviri öğretim üyesinin öneri ve görüşleri göz önünde bulundurularak Türkçe ölçek oluşturulmuştur.

Türkçe ölçek asıl verilerin toplanması sürecine geçilmeden anlaşılabilirliğinin belirlenmesi amacıyla çalışma grubunu temsil eden küçük gruplara uygulanmıştır. Her sınıf düzeyinde 5'er öğrenciyle bire bir yapılan mülakatlarla öğrencilerden soruları sesli okuyarak ne anladıklarını ifade etmeleri istenmiştir. Daha sonra kendilerine en uygun gelen seçeneği işaretlemeleri ve neden bu seçeneği işaretlediklerini açıklamaları istenmiştir. Mülakatlar sonucunda öğrencilerinde ifadeleri değerlendirilerek ölçme aracının nihai hali oluşturulmuştur.

Hazırlanan Türkçe ölçek (25 madde içermektedir) belirlenen 288 lise öğrencisine uygulanmıştır. Daha sonra Doğrulayıcı Faktör Analizi için oluşturulan 24 maddelik ölçek 250 lise öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanması ortalama 5-10 dakika sürmüştür.

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 20.05.2021 / 40227 tarih ve sayılı kararına göre araştırmanın yapılması uygun görülmüştür.

Veri Analizi

Verilerin analizinde SPSS ve AMOS programları kullanılmıştır. Biyoloji motivasyon ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yüklerini belirlemek ve ölçeğin yapı geçerliğini saptamak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri ile verilerin faktör analizi yapmak için uygunluğu test edilmiştir. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı belirlenerek ölçeğin güvenilirliği ve toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Daha sonra oluşan yeni yapının uygunluğunu belirlemek amacıyla AMOS programı kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde açımlayıcı faktör analizi, güvenilirlik katsayısı hesaplaması ve doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen bulgular sunulmuştur.

Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları

SPSS programında açımlayıcı faktör analizi yapılan verilerin örneklem uygunluğunun test edilmesi amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi yapılmıştır. KMO örneklem uygunluk değeri 0.95 ve Bartlett testine göre $p < 0.05$ düzeyinde verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Test sonuçları veri setinin açımlayıcı faktör analizi yapmaya uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 2*Biyoloji Motivasyon Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları*

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
Soru3	,792			
Soru19	,755			
Soru21	,712			
Soru9	,674			
Soru12	,587			
Soru18	,549			
Soru1	,548			
Soru17	,491			
Soru15	,479			
Soru14	,457			
Soru10		,912		
Soru13		,844		
Soru23		,810		
Soru7		,777		
Soru25		,722		
Soru4			,775	
Soru8			,737	
Soru20			,736	
Soru24			,724	
Soru2	,380		,422	
Soru22				,349
Soru6	,306			,456
Soru11			,334	,454
Soru16				,407
Öz değer	11.709	1.716	1.499	1.133
Açıklanan varyans oranı	46.827	5,989	4,702	2,912

Not: Faktör analizi yapılırken 0.30 altındaki değerler tablonun daha anlaşılır olması amacıyla eklenmemiştir.

Tablo 2’de Biyoloji Motivasyon Ölçeğinin faktör analizinde maddelerin faktörlere dağılımları yer almaktadır. Analiz sonucunda öz değeri (Eigenvalues) 1’den daha yüksek olan dört faktörün oluştuğu görülmektedir. Faktörlerin toplam varyansının % 60,431, faktörlerin her birinin açıkladığı varyansın sırasıyla % 46.827, % 5.989, % 4.702 ve % 2.912 olarak hesaplanmıştır. Faktörler altında yer alan maddelerin en düşük 0.349 ve en yüksek 0.912 değerine sahip olduğu görülmektedir.

Faktör analizi sonuçlarına göre; 1. faktör olan ‘öz yeterlik (Self-efficacy)’in öz değerinin 11.709 olduğu ve faktör yüklerinin 0.457-0.792 arasında değişen 10 maddeden; 2. faktör olan ‘kariyer motivasyonu (Career motivation)’un öz değerinin 1.716 olduğu ve faktör yüklerinin 0.722-0.912 arasında değişen 5 maddeden; 3. faktör olan ‘not motivasyonu (Grade motivation)’un öz değerinin 1.499 olduğu ve faktör yüklerinin 0.422-0.775 arasında değişen 5 maddeden; 4. faktör olan ‘öz kararlılık (Self-determination)’in öz değerinin 1.133 olduğu ve faktör yüklerinin 0.349-0.407 arasında değişen 4 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Faktör analizi sonuçlarında üç maddenin birden fazla faktör altında 0.30 değeri üzerinde değer aldığı görülmektedir. Birden fazla faktör altında yer alan maddelerde, madde yükü hangi faktör altında yüksekse maddenin orijinal ölçek ile uyuma durumu göz önünde bulundurularak madde fazla

yüke sahip olduğu faktör altında bırakılmıştır. Örneğin, madde 6 birinci faktörde 0.306 ve dördüncü faktörde 0.456 yük almış, dördüncü faktörde yükü fazla olduğu ve orijinal ölçekte de bu faktör altında olduğu için dördüncü faktör altında olmasına karar verilmiştir. Orijinal ölçekte yer alan 5. madde 1. ve 3. faktörler altında çıkmış, ait olduğu dördüncü faktör altında yer almamıştır. Bu nedenle 5. madde ölçekten çıkarılmıştır.

Ölçeğin Güvenirlik Analizi

Ölçeğin güvenirlik katsayılarının belirlenmesi amacıyla ölçme aracının tamamının ve alt faktörlerinin Cronbach's Alpha iç güvenirlik katsayıları belirlenmiştir. Cronbach's Alpha katsayıları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Ölçeğin toplam ve alt faktörlerine ait cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayıları

Faktör	Güvenirlik katsayısı
<i>Kariyer motivasyonu alt faktörü</i>	<i>0.923</i>
<i>Öz yeterlik motivasyonu alt faktörü</i>	<i>0.914</i>
<i>Öz kararlılık motivasyonu alt faktörü</i>	<i>0.833</i>
<i>Not motivasyonu alt faktörü</i>	<i>0.867</i>
<i>Biyoloji motivasyon ölçeği</i>	<i>0.953</i>

Tablo 3' de orijinal ölçekten farklı oluşan dört faktörlü yapının Cronbach's Alpha iç güvenirlik katsayılarının 0.833 ile 0.923 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin tamamına ait iç güvenirlik katsayısı 0.953 olarak hesaplanmıştır ($0.00 \leq \alpha \leq 0.40$ güvenilir değil; $0.40 \leq \alpha \leq 0.60$ güvenilirliği düşük; $0.60 \leq \alpha \leq 0.80$ güvenilir; $0.80 \leq \alpha \leq 1$ yüksek derecede güvenilir) (Kalaycı,2010). Elde edilen bu değer ölçeğin iç tutarlığının yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi ile orijinal ölçekte yer alan beş faktörlü yapı yerine dört faktörlü bir yapı oluşmuştur. Dörtlü yapı AMOS programı kullanılarak test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda oluşan dört faktörlü model uyum göstergelerine göre değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında CMIN/SD (χ^2 /sd), RMSEA, CFI, TLI (NNFI) ve SRMR (Garver ve Mentzer,1999; Brown, 2006; Lacobucci, 2010) göstergeleri değerlendirilmiştir.

Tablo 4

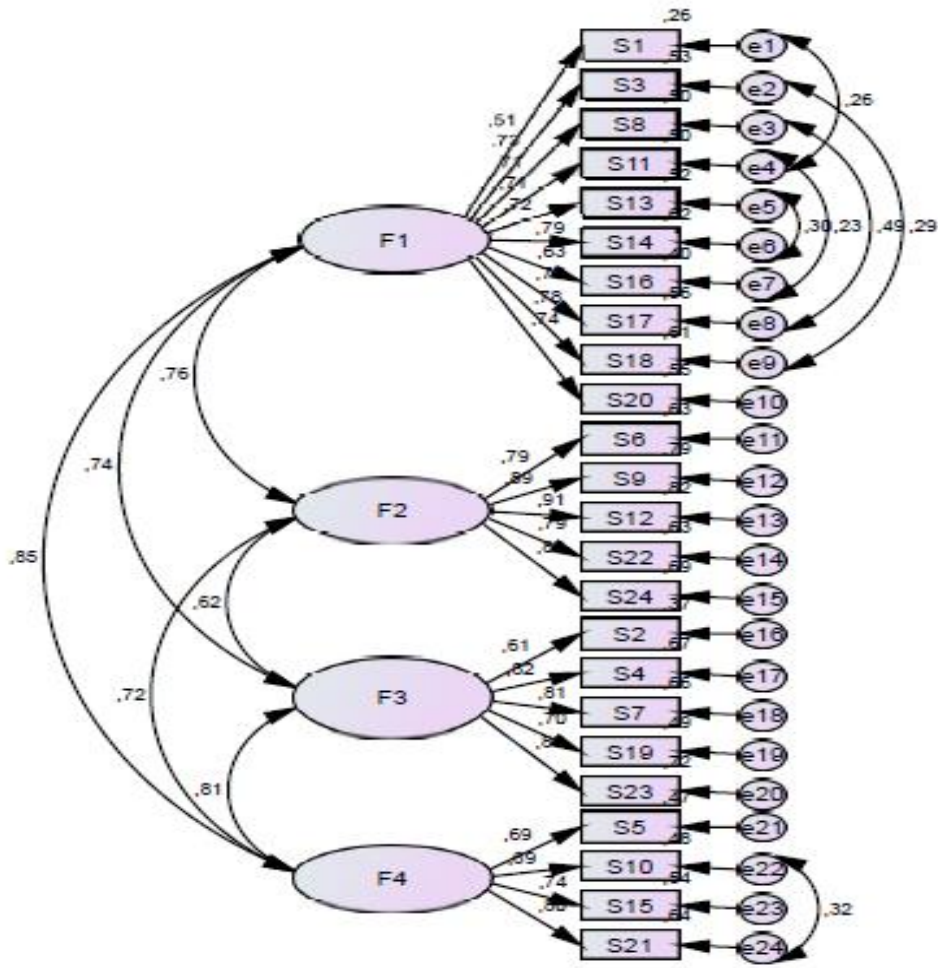
Standart Uyum İyiliği Ölçütleri ile Araştırma Sonuçlarının Karşılaştırılması

Uyum Ölçüleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Araştırmada EldeEdilen Uyum Değerleri
c^2/df	$0 \leq c^2/df \leq 2$	$2 \leq c^2/df \leq 3$	2.327
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.068
RMR	$0 \leq RMR \leq 0.05$	$0.05 \leq RMR \leq 0.08$	0.063
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0.048
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$	0.933
NNFI (TLI)	$0.95 \leq NNFI (TLI)$	$0.90 \leq NNFI (TLI)$	0.922

≤ 1.00 ≤ 0.95

Tablo 4'te, doğrulayıcı faktör analizi çalışmasının sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre, ki-kare $\chi^2=558,409$; (sd=240, $p<.01$); (χ^2/sd)=2,327 olarak belirlenmiştir. RMSEA= 0.068; SRMR= 0.048; CFI= 0.93; RMR=0.063 ve NNFI (TLI)= 0.922 olarak hesaplanmıştır.

Açıklayıcı faktör analizi ile oluşan yapının doğrulayıcı faktör analizi ile model uyumu incelemesinde elde edilen uyum değerleri tablo 4' te yer almaktadır. X^2 değerinin serbestlik derecesine bölünmesi sonucu elde edilen CMIN/DF değeri 0.068 olarak bulunmuştur. ($0 \leq c^2/df \leq 2$, iyi uyum; $2 \leq c^2/df \leq 3$, kabul edilebilir uyum) ve kabul edilebilir sınır içerisinde. Standartlaştırılmış ortalama hataların karekökü olan SRMR değeri 0.048 olarak bulunmuştur ($0 \leq SRMR \leq 0.05$, iyi uyum; $0.05 \leq SRMR \leq 0.10$ kabul edilebilir uyum) ve iyi uyum sınırları içerisinde. Ortalama hataların karekökü olan RMR değeri 0.063 olarak bulunmuştur ($0 \leq RMR \leq 0.05$, iyi uyum; $0.05 \leq RMR \leq 0.08$ kabul edilebilir uyum) ve kabul edilebilir sınır içerisinde. Karşılaştırmalı uyum indeksi olan CFI değeri 0.933 olarak bulunmuştur ($0.97 \leq CFI \leq 1.00$, iyi uyum; $0.95 \leq CFI \leq 0.97$ kabul edilebilir uyum) ve kabul edilebilir sınır içerisinde. Fazlalık uyum indeksi olan IFI değeri 0.922 olarak belirlenmiştir ($0.95 \leq NNFI (TLI) \leq 1.00$, iyi uyum; $0.90 \leq NNFI (TLI) \leq 0.95$, kabul edilebilir uyum) ve kabul edilebilir sınır içerisinde. Bu değerler incelendiğinde önerilen dört faktörlü model uygulama yapılan örnekte orta derecenin üzerinde bir uyum gösterdiği görülmektedir. Biyoloji motivasyon ölçeğinin yirmi dört maddeden oluşan son hali öz yeterlilik (1., 3., 8., 13.,14., 16., 17., 18. ve 20. maddeler), not motivasyonu (2., 4., 7., 19. ve 23. maddeler), kariyer motivasyonu (6., 9., 12., 22. ve 24. maddeler) ve öz kararlılık (5., 10., 15. ve 21. maddeler) olmak üzere dört faktörlü bir yapı göstermektedir



Şekil 1. Uyarlanan Biyoloji Motivasyon Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Model ve Standart Katsayıları

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Doğrulayıcı faktör analizinde uygunluk istatistikleri verilirken hangi değerlerin (indekslerin) kullanılacağı konusunda Thompson (2008), i) tek örnek uygunluk indeksleri (GFI, IFI, AGFI, AIC, ABIC, SBIC ve FRI), ii) artıklar ve farklara dayalı indeksler (RMSEA, RMR, SRMR), iii) Model parametre kısıtı ölçüleri (Noncentrality Fit İndices): (NNFI, TLI, CFI, NFI, RFI), iv) Kikare uygunluk ölçütleri (düzeltilmemiş kikare, düzeltilmiş kikare), tek bir uygunluk yerine her bir maddede yer alan en az bir indekse yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Garver ve Mentzer (1999); NNFI (TLI), RMSEA ve CFI ve; Brown (2006); NNFI (TLI), RMSEA, CFI ve SRMR; Lacobucci (2010), CFI ve SRMR indekslerinin değerlendirmeye katılmasını önermiştir (İlhan ve Çetin, 2014). Araştırma kapsamında bu üç araştırmacının önerileri göz önünde bulundurularak değerlendirme indeksleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda biyoloji motivasyon ölçeğinin yirmi dört maddeden oluşan son halinin uyum indekslerinin uygulama yapılan örnekleme orta derecenin üzerinde bir uyum gösterdiği görülmektedir. Biyoloji Motivasyon Ölçeğinin 24 madde ve dört faktörden oluştuğu (öz yeterlilik, not motivasyonu, kariyer motivasyonu ve öz kararlılık) ve

doğrulamalı faktör analizinin uyum indeksleri ile belirlenmiş bu model kuramsal ve istatistiksel açıdan lise düzeyinde kullanılmasının uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

FBMÖ-II'nin Türkçeye yapılan diğer uyarılma çalışmalarıyla karşılaştırıldığında, diğer ölçeklerin beş alt faktörden oluştuğu ve benzer şekilde bazı maddelerin uygun olmadığı için çıkarıldığı görülmüştür. Ortaya çıkan bu farklılığın sebebinin çalışmaların farklı (fen bilimleri, fizik ve kimya) alanlarda ve farklı örneklerle yapılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Işın, Akçay ve Kapıcı, 2020; Süzük, 2019; Şen ve Yılmaz, 2014).

Orijinal ölçekte yer alan beş faktörün dörde düşmesinin istatistiksel olarak uygun olduğu açımlayıcı ve doğrulamalı faktör analizi sonucunda ortaya çıkmıştır. Ölçek maddeleri ve doğrulamalı faktör analizi sonuçları incelendiğinde bazı maddelerin birbirine çok yakın olduğu görülmüştür. İçerikleri incelendiğinde maddelerin çıkarılmamasının uzman görüşüyle birlikte daha uygun olacağı düşünülmüştür. Öz yeterlik ve içsel motivasyon maddelerinin aynı faktör altında bir araya gelmesi kavramsal olarak hangi faktör isminin kullanılacağı ya da yeni bir faktör ismini belirleneceği sorusunu ortaya çıkarmıştır. Alan yazın incelendiğinde öz yeterlik inancı yüksek olan bireylerin zorluklarla karşılaştıklarında pes etmedikleri, kararlı oldukları ve tahammül düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir (Aşkar ve Umay, 2001). İzledikleri bu yol onların problemi çözerken gösterdikleri bireysel çaba ile ilişkilidir ve hayatın her aşamasını etkilemektedir (Oğuz ve Kutlu Kalender, 2018). Bireyler bir amaç belirlediklerinde bu amaca ulaşmak için içsel bir çaba göstermeye eğilimli olmaları öz yeterlik kavramı ile içsel motivasyon kavramının bir arada değerlendirilebileceğini göstermektedir. Bu nedenle araştırma kapsamında 'Öz yeterlik' kavramının 1. faktör olarak kullanılmasının uzman görüşü de alınarak uygun olacağı konusunda fikir birliğine varılmıştır.

Araştırma kapsamında orjinal ölçekten farklı olarak dört faktörlü yapının ortaya çıktığı görülmüştür. Farklı örneklem gruplarıyla yapı tekrar test edilerek karşılaştırmalı araştırmaların yapılması ölçeğin güvenilirliğini arttırabilir. Öğrenme üzerine motivasyonun etkisi ile farklı değişkenler eklenerek koralasyonel çalışmaların yapılmasının biyoloji eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurumundan (20.05.2021 / 40227) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Andressa, H., Mavrikaki, E., & Dermitzaki, I. (2015). Adaptation of the students' motivation towards science learning questionnaire to measure Greek students' motivation towards biology learning. *International Journal of Biology Education*, 4(2), 78-93.
- Aşkar, P., & Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Austin, A. C., Hammond, N. B., Barrows, N., Gould, D. L., & Gould, I. R. (2018). Relating motivation and student outcomes in general organic chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 19(1), 331-341.
- Aydın, S., Yerdelen, S., Yalmanlı, S. G. & Göksu, V. (2014). Biyoloji Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 425-435.
- Biggs, J. (2014). *Enhancing learning: A matter of style or approach?* In R. Sternberg & L. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 73–102). Abingdon: Routledge
- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press
- Chan, Y. L., & Norlizah, C. H. (2017). Students' motivation towards science learning and students' science achievement. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 6(4), 2226-6348.
- Cleveland, L. M., Olimpo, J. T., & DeChenne-Peters, S. E. (2017). *Investigating the relationship between instructors' use of active-learning strategies and students' conceptual understanding and affective changes in introductory biology: A comparison of two active-learning environments*. CBE—Life Sciences Education, 16(2), ar19. doi: 10.1187/cbe.16-06-0181
- Creswell, J. W. (2014). *Research desing: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4 th Edition). SAGE publications.
- Çetin-Dindar, A. & Geban, Ö. (2015). Fen Bilimleri Motivasyon Ölçeğinin Türkçe'ye ve Kimya'ya Uyarlanması: Geçerlilik Çalışması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(1), 15-34, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.002>.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117–135.
- Duit, R., & Treagust, D. (1998). Learning in science from behaviourism towards social constructivism and beyond. In B. Fraser and K. Tobin (Eds) *International Handbook of Science Education* (pp. 3–26). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Duit, R., & Treagust, D. (2003). Conceptual Change: A Powerful Framework for Improving Science Teaching and Learning. *International Journal of Science Education*. 25(6):671-688.
- Ekici, G. (2009). Biyoloji Dersi Motivasyon Anketinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (365), 6-15.
- Garver, M.S., & Mentzer, J.T. (1999). Logistics research methods: Employing structural equation modeling to test for construct validity. *Journal of Business Logistics*, 20(1), 33-57.
- Glynn S.M., Brickman, P., Armstrong, N., & Taasobshirazi G. (2011) Science Motivation Questionnaire II:Validation with science majors and nonscience majors. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(10), 1159–1176.

- Glynn S. M., & Koballa T. R. Jr., (2006), *Motivation to learn in college science*. in Mintzes J. J. and Leonard W. H. (eds.), *Handbook of College Science Teaching*. Arlington, VA: National Science Teachers Association Press, pp. 25–32.
- Gül, Ş. (2019). Yaşam Temelli Biyoloji Motivasyon Ölçeği (YTBMÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 63-77. <http://dx.doi.org/10.29129/inujse.546922>
- Işın, O., Akçay, H. & Kapıcı, H.O. (2020). Fen Öğrenme Motivasyon Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 505-529. doi:10.29329/mjer.2020.234.24
- İlhan, N., Yıldırım, A., & Yılmaz, S. S. (2012). Kimya Motivasyon Anketi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 297-310.
- İlhan, M., & Çetin, B. (2014). Kültürel Zekâ Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2), 94-114.
- Kayış, A. (2010). Güvenirlik analizi. Kalaycı, Ş. (Ed.) (2010). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. Ankara: Asil Yayın Dağıtım, 403-421.
- Lacobucci, D. (2010). Structural equations modeling: Fit indices, sample size, and advanced topics. *Journal of Consumer Psychology*, 20, 90-98.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
- Maehr, M. L., & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory: Past, present, and future. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 77–104). New York: Routledge.
- Namasaka, FW, Mondoh, H. & Keraro, FN, (2013). Effects of Concept and Vee Mapping Strategy on Students' Motivation in Biology in Secondary Schools in Uasin–Gishu District, Kenya.
- Ng, B. L., Liu, W. C., & Wang, J. C. (2016). Student motivation and learning in mathematics and science: A cluster analysis. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14(7), 1359-1376.
- Oğuz, A., & Kutlu-Kalender, M. D. (2018). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 170-186. doi:10.17244/eku.319267
- Oroujlou, N., & Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29(1), 994–1000.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T. & McKeachie W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. Ann Arbor: University of Michigan.
- Pintrich, P.R., Marx, R.W., & Boyle, R.A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63(2), 167–199.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). *Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being*. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp. 171–196). New York: Routledge
- Schumm, M. F., & Bogner, F. X. (2016). Measuring adolescent science motivation. *International Journal of Science Education*, 38(3), 434-449.
- Schiefele, U. (2009). *Situational and individual interest*. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp. 197–222). New York: Routledge.
- Schumm, M. F., & Bogner, F. X. (2016). Measuring adolescent science motivation. *International Journal of Science Education*, 38(3), 434-449.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). *Self-efficacy theory*. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp. 35–54). New York: Routledge.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832.
- Süzek, E. (2019). Fen Bilimleri Motivasyon Ölçeği II 'nin Türkçe'ye ve Fiziğe Uyarlanması: Fizik Motivasyon Ölçeği. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 3(2), 126-141. DOI: 10.35346/aod.626185
- Şen, Ş., & Yılmaz, A. (2014). Lise ve üniversite öğrencilerinin kimyaya yönelik motivasyonlarının incelenmesi: karşılaştırmalı bir çalışma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED)*, 5, 17-37.
- Thompson, T. L., & Mintzes, J. J. (2002). Cognitive Structure and the Affective Domain: On Knowing and Feeling in Biology. *International Journal of Science Education*. 24(6): 645–660.
- Thompson, B. (2008). *Foundations of behavioral statistics: An insight-based approach*. New York, NY: Guilford Press.
- Tuan, H. L., Chin, C. C., & Shieh, S. H. (2005). The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning. *International journal of science education*, 27(6), 639-654.
- Vedder-Weiss, D. & Fortus, D. (2011). Adolescents' declining motivation to learn science: Inevitable or not?. *Journal of Research in Science Teaching*, 48 (2), 199-216. doi: 10.1002/tea.20398.
- Wachanga, S.W. (2002), Effects of Co-Operative Class xperiment Teaching Method on Secondary School Students' Motivation and Achievement in Chemistry. Unpublished Ph.D Thesis, Egerton University, Kenya.
- Wigfield, A., Faust, L. T., Cambria, J., & Eccles, J. S. (2019). Motivation in education. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 443–461). Oxford University Press.
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 224.

İletişim/Correspondence

Dr. Mine KIR YİĞİT,
mine.kir@beun.edu.tr

Examining the Relationship Between Classroom Supervision Competencies of School Principals and Anxiety Levels of Teachers Towards Classroom Supervision

Hilmi GÖLCÜK, Inonu University, ORCID ID: 0000-0002-4906-2320

Servet ATİK, Inonu University, ORCID ID: 0000-0003-2841-6182

Abstract

This research was conducted for three aims. The first aim was to reveal the classroom supervision competencies of school principals and teachers' anxiety levels for classroom supervision according to the opinions of teachers. The second aim was to examine the views of teachers on classroom supervision competencies and anxiety levels in terms of independent variables. The third aim was to determine the relationship between school principals' classroom supervision competencies and teachers' anxiety levels for classroom supervision. The population of the research consists of 10.315 teachers working in public schools in the Battalgazi and Yeşilyurt districts of Malatya in the 2020-2021 academic year. 410 teachers included in the research sample were determined by convenience sampling method. The data of the research were collected with the "School Principals' Classroom Supervision Competency Scale" and "Teachers' Classroom Supervision Anxiety Scale" developed by the researchers. While analyzing the data obtained in the research, first of all, descriptive statistics were produced. t-test for independent groups and one-way ANOVA were conducted to determine whether school principals' classroom supervision competencies and teachers' anxiety levels for classroom supervision differ significantly according to the variables of gender, branch, years of seniority, school type, education level and the number of teachers working at the school. Simple linear regression analysis was performed to determine the relationship between school principals' classroom supervision competency levels and teachers' anxiety levels for classroom supervision. In the study, it was determined that the teachers expressed the school principals' classroom supervision competencies at a "high level" and their anxiety levels about classroom supervision at a "moderate" level. It was revealed that female teachers compared to male teachers, secondary school teachers compared to elementary school teachers, and teachers working in schools with 50 or more teachers compared to teachers in schools with less than 50 teachers found the school principals' classroom supervision competency levels higher. In the study, it was determined that school principals' level of classroom supervision competency was a significant predictor of teachers' anxiety levels for classroom supervision.

Keywords: classroom supervision, supervisory competency, anxiety towards supervision



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 3, 2022
pp. 1841-1869
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1191954

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
20.10.2022

[Accepted](#)
25.12.2022

Suggested Citation

Gölcük, H. & Atik, S. (2022). Examining the relationship between classroom supervision competencies of school principals and anxiety levels of teachers towards classroom supervision, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(3), 1841-1869. DOI: 10.17679/inuefd.1191954

This article was produced from the master's thesis accepted by Institute of Educational Sciences, Inonu University in 2022, July.

EXTENDED ABSTRACT**Introduction**

Inspection is a process containing collaborative work with teachers and other educators to improve the quality of teaching and learning in schools (Beach & Reinhartz, 2000). Inspection process aims to improve teaching and enhance student success, and it is essential to be in communication with teachers about teaching in this process (Sullivan & Glanz, 2013/2015). Supervisor is a well-trained person who plays the roles of coordinator, consultant, group leader and evaluator who guides teachers in education in order to improve teaching (Oliva & Pawlas, 2004). Improving the efficiency of the process of teaching and learning in the functioning of schools is the primary objective of almost all efforts in inspection (Harris, 1985). Anxiety towards supervision is a reaction that occurs emotionally and physiologically by affecting the cognitive performance of the person being supervised during the supervision and causes an increase in the level of anxiety on the performance of the person (Yılmazoğlu Özdoğa, 2012).

Purpose

Supervision as a management process is of great importance in evaluating the effectiveness and efficiency of education systems (Bursalıoğlu, 2005). Therefore, supervision in education functions to increase the opportunities and competencies of schools and to increase the qualifications of teachers in order to contribute to the academic success of students more efficiently (Sergiovanni & Starratt, 2002). Additionally, it can be stated that it is also important to examine the anxiety levels of teachers towards classroom supervisions conducted by school principals. From this point of view, the aim of this research is to reveal the classroom supervision competencies of the school principals and the anxiety levels of the teachers towards classroom supervisions. In order to find an answer to this problem, answers to the following sub-problems were also sought.

1. According to the teachers' opinions, what is the level of the classroom supervision competencies of the school principals and the level of anxiety of the teachers towards the classroom supervision of the school principals?

2. Do school principals' classroom supervision competencies and teachers' classroom supervision anxiety levels differ significantly according to gender, branch, years of seniority, education level, school type and number of teachers in the school?

3. Do school principals' classroom supervision competencies significantly predict teachers' anxiety levels towards classroom supervision?

Method

In this study, the relational survey model was used, because it was aimed to reveal the classroom supervision competencies of the school principals and the teachers' anxiety levels towards classroom supervision according to the opinions of the teachers, and to reveal the relationship between the classroom supervision competencies of the school principals and the teachers' anxiety levels towards classroom supervision. In addition, a causal comparative design was used to determine whether school principals' classroom supervision competencies and teachers' classroom supervision anxiety levels differ significantly according to gender, branch, seniority, education level, school type and number of teachers in the school.

The population of the research consists of 10.315 teachers working in public schools in Battalgazi and Yeşilyurt districts of Malatya in the 2020-2021 academic year. The sample of the research consists of 410 teachers, who were chosen via convenience sampling method from the population.

In the study, the School Principals' Classroom Supervision Competency Scale and the Teachers' Anxiety towards Classroom Supervision Scale developed by the researchers were used. The data collection tool developed by the researchers consists of three parts. In the first part, there is the Personal Information Form in which the personal information of the teachers participating in the research is asked, in the second part, the School Principals' Classroom Supervision Competency Scale consisting of 36 items, and in the third part, the Teachers' Anxiety towards Classroom Supervision Scale consisting of 22 items were used.

In order to reveal the level of the classroom supervision competencies of the school principals and the level of anxiety of the teachers towards the classroom supervision of the school principals, firstly, descriptive statistics were calculated for the School Principals' Classroom Supervision Competency Scale and the Teachers' Anxiety towards Classroom Supervision Scale. Then, independent samples t-test was applied in order to determine whether school principals' classroom supervision competencies and teachers' classroom supervision anxiety levels differ significantly in terms of gender, branch and education level variables. One-way analysis of variance was applied in order to determine whether school principals' classroom supervision competencies and teachers' classroom supervision anxiety levels differ significantly in terms of seniority, school type and number of teachers in the school. In case of significant difference as a result of analysis of variance, Scheffe test was applied in order to see between which groups this difference was. When there was a significant difference between the groups, the η^2 coefficient was calculated in order to determine the effect size. Simple linear regression analysis was applied to determine the relationship between school principals' classroom supervision competency levels and teachers' classroom supervision anxiety levels.

Findings

It is seen that the lowest score the teachers got from the School Principals' Classroom Supervision Competency Scale was 36, the highest score was 180, and the arithmetic mean of the teachers' scores was 3.59 and the standard deviation was 1.29. On the other hand, it is seen that the lowest score obtained from the Teachers' Anxiety towards Classroom Supervision Scale is 22, the highest score is 110, and the arithmetic mean of the teachers' scores is 2.16 and the standard deviation is 1.07.

There is a significant difference in the opinions of the teachers regarding the classroom supervision competencies of the school principals according to the variables of gender, years of seniority, type of school and the number of teachers in the school. However, no significant difference was observed in the views of teachers on the classroom supervision competencies of school principals according to the variables of branch and education level.

On the other hand, there is a significant difference in the opinions of teachers about their classroom supervision anxiety levels according to the variables of seniority, education level and the number of teachers in the school. However, no significant difference was observed in the opinions of teachers regarding their classroom supervision anxiety levels according to the variables of gender, branch and school type.

As a result of the simple regression analysis, it is seen that the school principals' classroom supervision competency levels are a significant predictor of teachers' classroom supervision anxiety levels. It was determined that there was a negative and low-level relationship ($r = -.23$) between teachers' classroom supervision anxiety levels and school principals' classroom supervision competency levels.

Discussion & Conclusion

In the study, it was determined that the teachers expressed the school principals' classroom supervision competencies at a "high level" and their anxiety levels about classroom supervision at a "moderate" level. It was revealed that female teachers compared to male teachers, secondary school teachers compared to elementary school teachers, and teachers working in schools with 50 or more teachers compared to teachers in schools with less than 50 teachers found the school principals' classroom supervision competency levels higher. It was concluded that teachers with a graduate education have higher levels of classroom supervision anxiety than teachers with a bachelor's degree and teachers in schools with 1-25 teachers have higher levels of classroom supervision anxiety than teachers in schools with 26-50 teachers. In the study, it was determined that school principals' level of classroom supervision competency was a significant predictor of teachers' anxiety levels for classroom supervision.

Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlikleri ile Öğretmenlerin Ders Denetimi Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Hilmi GÖLCÜK, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-4906-2320
Servet ATİK, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-2841-6182

Öz

Bu araştırmanın 3 amacı vardır. Birinci amacı, okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerini ve öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerini öğretmen görüşlerine göre ortaya koymaktır. İkinci amacı, ders denetim yeterlik ve kaygı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerini bağımsız değişkenler açısından incelemektir. Üçüncü amaç ise, okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri ile öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Malatya ilinin Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerindeki resmi okullarda görev yapan 10315 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemeye dâhil edilen 410 öğretmen kolayda örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde öncelikle betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri ile öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerinin cinsiyet, branş, kıdem, okul türü, eğitim düzeyi ve okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkenleri bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeyleri ile öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin, okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerini “yüksek düzeyde” gördükleri ve ders denetimlerine ilişkin kaygı düzeylerinin “orta düzeyde” olduğu saptanmıştır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, ortaokul öğretmenlerinin ilkokul öğretmenlerine göre ve öğretmen sayısı 50 ve üzeri olan okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen sayısı 50’den az olan okullardaki öğretmenlere göre okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerini daha yüksek buldukları belirlenmiştir. Araştırmada okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri için anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: ders denetimi, denetim yeterliği, denetim kaygısı

Önerilen Atıf

Gölcük, H. & Atik, S. (2022). Okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri ile öğretmenlerin ders denetimi kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1841-1869. DOI: 10.17679/inuefd.1191954

Bu makale İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Temmuz, 2022 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 3, 2022
ss. 1841-1869

DOI
10.17679/inuefd.1191954

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
20.10.2022

Kabul Tarihi
25.12.2022

Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlikleri ile Öğretmenlerin Ders Denetimi Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Denetim, okullarda öğretimin ve öğrenimin kalitesini artırmak için öğretmenler ve diğer eğitim paydaşları ile iş birliği içerisinde çalışmayı esas alan bir süreçtir (Beach ve Reinhartz, 2000). Öğretimi geliştirmeyi ve öğrenci başarısını artırmayı amaç edinen bir süreçtir ve bu süreçte öğretmenleri öğretimle ilgili iletişimin içine çekme esastır (Sullivan ve Glanz, 2013/2015). Denetim; örgüt içerisinde meydana gelen eylemlerin benimsenen amaçlar doğrultusunda, belirlenen ilkelere ve kriterlere uygun olup olmadığının tespit edilmesi sürecidir. Denetimin esas amacı, örgüt amaçlarının ne derecede gerçekleştirildiğini belirlemek, daha iyi sonuç elde edebilmek için gerekli birtakım önlemler almak ve süreci geliştirmektir (Aydın, 2013). Eğitimde denetimin genel olarak amacı; öğretmenlerin gelişmesine yardımcı olmaktır. Bu süreçte öğretmenin bilgi-beceri yeterlikleri, öğrenme-öğretme sürecindeki etkililiği, karar alma, problem çözme ve uygulama alanlarındaki başarısını artırmak amaçlanmaktadır (Sergiovanni ve Starratt, 2002). Denetim, gözlem araçları kullanılarak öğretmenin sınıf içerisinde gerçekleştirdiği uygulamalarına ilişkin bilgileri öğretmene sağlayacak ve öğretmenin öğretimsel gelişimine olumlu katkılar sağlayacak bir nitelikte olmalıdır (Aydın, 2016).

Denetmen, öğretimi iyileştirmek amacıyla öğretmenlere eğitimde yol gösteren koordinatör, danışman, grup lideri ve değerlendirici rollerini taşıyan iyi yetişmiş bir kişidir (Oliva ve Pawlas, 2004). Denetmenler farklı unvanlara ve yetkilere sahiptir; ancak lider, planlayıcı, kolaylaştırıcı, değerlendirici, cesaretlendirici, iletişimci, karar verici, değişim elçisi ve mentor gibi rolleri sergilerler (Beach ve Reinhartz, 2000). Alanyazında denetim ve denetmenlerin yeri son derece önemlidir. Nitekim Oliva ve Pawlas (2004), bütün öğretmenler kusursuz olamayacağı için, denetmenlere olan ihtiyacın daima var olacağını ifade etmiştir.

Ders denetimi, okullardaki genel denetimler esnasında ya da genel denetimlerden bağımsız olarak yapılan; öğretmenlerin yetişmişliğini, çalışmalarını, uyguladığı yöntemleri, bu yöntemleri uygulamadaki yeterliklerini ve öğrencilerin öğrenme düzeylerini gözlemleme ve değerlendirmeye dayalı bir teftiş türüdür (Taymaz, 2015). Okul işleyişinde öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini artırmak, neredeyse bütün denetimsel uğraşların merkezindedir (Harris, 1985). Gelişmiş ülkelerde eğitimde nitelik problemi olduğunda denetmenler sorunun konumu durumundaki kurumu incelemek yerine öncelikle sınıfta ne olduğunu, sınıfın içinde gerçekleşen öğrenme ve öğretme aktivitelerini izlerler; sorunu teşhis edip, işe yarayacak öneriler bulmaya çalışırlar (O'Sullivan, 2006).

Ders denetiminin etkili olabilmesi büyük ölçüde üç faktöre bağlıdır. Birincisi, denetmenin öğretmenin gelişmeye açık olan yanlarını ortaya çıkarabilme yeteneğine sahip olmasıdır. İkincisi, denetmen, öğretmen ile etkili bir iletişim kurabilmelidir. Üçüncüsü ise, öğretmenin önerileri dinlemeye istekli olması gerekir (Brimblecombe, v.d., 1995, akt. Chapman, 2001). Denetim bazen amacından sapabilmektedir. Denetmen ile denetlenen arasında açıklık ve güven olması gerekir ki denetlenen kişi eksikliklerini söyleyebilsin ve kendini geliştirebilsin. Ancak daha sonra bu söyledikleri denetmen tarafından koz olarak kullanılırsa bu açıklık ve güven zarar görür. Ayrıca öğretmeni sürece dâhil etmeme, öz değerlendirme eksikliği ve denetleme kriterlerinin yetersizliği denetimde yapılan hatalardan bazılarıdır (Daresh, 2006). Bu denetimlerin olumsuz çeşitli sonuçları vardır ve bu olumsuz sonuçlardan biri de kaygıdır.

Kaygı, insanların gelecekte karşılaşacaklarını düşündükleri bir tehde karşı duydukları bir histir ve dikkatli davranma, kasların gerilmesi ve kaçınma davranışı ile kendini belli eder (Nagendra, vd., 2015). Anksiyete, bunaltı yahut sıkıntı olarak da isimlendirilen kaygı; bütün insanların zaman zaman yaşayabildikleri ve insana nefessiz kalmış gibi birden derin bir nefes alma ihtiyacı hissettiren bir duygudur (Burkovik, 2009). Kaygının bir sebebi de, insanın nefret ettiği veya en fazla korktuğu şeyin istemeyerek başına gelme ihtimalidir ve istenmeyen bir olayın gerçekleşeceğine dair korkusu, o olayın gerçekleşme ihtimalini daha da artırıyor gibi gözükmektedir (Beck ve Emery, 2005/2011). Aslında, kontrol altına alınabildiği sürece kaygı insanlar için önemli bir müttefiktir (Kennerley, 2014/2017). Kaygı uç düzeylerde olmadığı sürece, özellikle belli bir işi yerine getirmek veya bir performans sergilemek söz konusu olduğunda, davranışlarımızı zenginleştirici bir katkı sağlayabilir (Sheehan, 1996/1999). Korku ve kaygı fizyolojik olarak birbirine benzetilen kavramlardır. Bir insan olaya fiziksel bir risk veya tehdit anlamı yüklüyorsa korku ile; kişiliğine bir risk veya tehdit anlamı yüklüyorsa kaygı ile karşı karşıya kalmaktadır (Özer, 2002). Kaygıları tamamen ortadan kaldıracak bir çözüm yolu mümkün değildir. Kaygı da tıpkı diğer duygular gibi insanla bütünleşen ve kişiliğin bir kısmını oluşturan bir duygular kümesidir (Vernon, 2015/2017). Denetim kaygısı ise, denetimler esnasında denetlenen kişinin bilişsel performansını etkileyerek duyuşsal ve fizyolojik bakımdan ortaya çıkan ve kişinin performansı üzerinde kaygı düzeyinin artmasına sebep olan bir tepkidir (Yılmazoğlu Özdoğa, 2012). Denetlenen kişi ile denetmen arasındaki iletişim ne kadar güven verici, samimi ve saygı üzerine kurulu olursa; denetlenen kişideki kaygı, güvensizlik ve özgüven eksikliği gibi davranışlar da o derecede azalacaktır (Kurtoğlu, 2017).

Resmî Gazete’de 24 Mayıs 2014 tarihinde yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği ile maarif müfettişleri tarafından sınıflarda uygulanan rehberlik ve denetim uygulamaları okul müdürlerine bırakılarak ders denetim uygulamalarında köklü bir değişikliğe sebep olduğu söylenebilir. Bu uygulama itibarıyla, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerinin ve uyguladıkları ders denetimlerine yönelik öğretmenlerin yaşadıkları kaygı düzeylerinin incelenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Alanyazında okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerinin farklı yönleriyle incelendiği çeşitli çalışmalar mevcuttur, ancak öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin sınırlı sayıda çalışma yer almaktadır. Cook ve Richards (1972), öğretmen performansını değerlendirirken hem okul müdürlerinin hem de müfettişlerin yaptıkları puanlamaların öğretmenin sınıf içerisindeki davranışlarından ziyade kendi bakış açılarını yansıttıklarını tespit etmiştir. Birk ve Mahalik (1996) rehber öğretmenlerinin ne kadar çok denetim kaygısı taşırsa o kadar az etkili olduklarını ortaya çıkarmıştır. Tepper (2000), denetmenlerin ve okul müdürlerinin doğru ve adil olmayan davranışlarının denetim ve öğretim sürecine zarar verdiğini ve öğretmenlerde kaygı, depresyon ve ruhsal çöküntüye sebep olduğunu bulgulamıştır. Göktaş (2008) yaptığı çalışmada; erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla ilköğretim okullarındaki okul müdürlerinin denetim yeterliklerini daha yüksek bulduklarını ifade etmiştir. Britzman (2009) denetmenliğin bir iletişim mesleği olduğunu ve denetmenlerin kullanacakları dil ile öğretmenlerde oluşan denetim kaygısının ortadan kaldırılabileceğini ifade etmiştir. Gray (2010), okul müdürlerinin denetimlerde, etkili matematik öğretmenlerini tespit edebildiklerini, ancak sözlü iletişime dayalı derslerin öğretmenlerinin etkililiğini tespit edemediklerini ve değerlendirmelerini de bu doğrultuda yaptıklarını ortaya

çıkarmıştır. Gündüz ve Coşkun (2011) müfettişlerin olumsuz davranışları ile değerlendirme kriterlerinden dolayı öğretmenlerin ortalamasının üzerinde bir düzeyde stres yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. Yılmazoğlu Özdoğa (2012) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin derse hazırlık aşaması, sınıf hakimiyeti ve öğrencilerin sınıftaki davranışları nedeniyle denetmenin kendilerini olumsuz değerlendireceği yönünde kaygı yaşadıkları belirlenmiştir. Akınalp (2013), çalışma ortamında ortaya çıkan kaygının teknik ve sosyal performansı düşürdüğünü belirtmiştir. Fırıncioğulları Bige (2014) öğretmen görüşlerine göre ilkökul müdürlerinin ders denetim yeterliklerinin olumlu düzeyde olduğuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ders denetimlerinden beklentilerini önem sırasına göre; “rehberlik, dönüt, materyal eksiklerinin tamamlanması, mesleki eksiklerin belirlenmesi, ödül-takdir ve eğitimin niteliğinin artması” olarak sıralamıştır. Lee ve Nie (2014), hem okul müdürlerinin hem de müfettişlerin denetimler esnasında öğretmenleri motive etmede anahtar rol oynadıklarını ortaya çıkarmışlardır. Akcan ve Polat (2015) tarafından yapılan araştırmaya göre, denetimlerde öğretmenlerin motivasyonlarını düşüren en önemli sorunlardan birinin denetim korkusuna bağlı olarak ortaya çıkan stres olduğu bulgulanmıştır. Alagöz (2016) tarafından yapılan araştırmaya göre; ders denetimi konusunda okul müdürleri kendilerini yeterli görürken; öğretmenler müdürleri tam olarak yeterli görmemişlerdir. Kuo, Connor, Landon ve Chen (2016) denetmenlerin kaygının rolünü ve etkilerini anlayarak hem denetlenenlerin hem de kendi kaygı düzeyleri ile etkili bir şekilde başa çıkabileceklerini ve bu şekilde güçlü bir iş birliğinin ortaya çıkacağını ifade etmiştir. Nazlı Demirci (2017) müdürü fen bilimleri branşında olan okullardaki öğretmenlerin okul müdürünün denetim yeterliği hakkındaki görüşlerinin, müdürünün branşı matematik olan okullardaki öğretmenlere kıyasla daha olumlu olduğunu bulgulanmıştır. Kurtuluş (2017) denetim kaygısının kadın öğretmenlerde erkek öğretmenlere oranla daha fazla olduğunu ve mesleki deneyimi arttıkça denetim kaygısının azaldığını ortaya koymuştur. Koç (2018), okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen ders denetimlerinin niteliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin büyük ölçüde olumsuz olduğunu ortaya çıkarmıştır. Karasu ve Cömert (2019) tarafından yapılan araştırmaya göre; evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlerden, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden ve matematik branş öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerinden daha fazla ders denetim kaygısı yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Marangoz (2019), okul yöneticileri tarafından ders denetimlerinde en çok öğretim süreçlerine dikkat edildiği, öğretmenlere rehberlik şeklinde geribildirim sağlandığı, ders denetimlerinin amacının iyileştirme ve eksiklikleri giderme olduğu saptanmıştır. Ayrıca, denetmenlerin alanında uzman kişiler olması gerektiği, öğretmen değerlendirme modelinin çoklu veri kaynağına dayalı bir şekilde olması gerektiği ve denetimlerin sürekli olarak belirli aralıklara yapılması gerektiğine dair öneriler ortaya koymuştur. Yiğit (2019) tarafından yapılan araştırmada, okul müdürleri okul öncesi eğitimde mevcut rehberlik ve denetim uygulamalarının öğretmenlere mesleki gelişim yönünden herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Camarillo (2019) lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenlerin lisans mezunu olan öğretmenlere kıyasla okul müdürlerini daha az yeterli gördüklerini ortaya çıkarmıştır. Özdemir (2020) tarafından yapılan araştırmaya göre, okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri ile dönüşümcü liderlik stili arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ilişki bulunmaktadır. Reckmeyer (2020), öğretmenler ile okul müdürü arasındaki denetimle ilgili olan etkileşim sıklığı ve kalitesinin öğretmen memnuniyeti üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu bulgulanmıştır.

Eğitim sistemlerinin etkililiğini ve verimliliğini değerlendirmede bir yönetim süreci olarak denetim büyük önem arz etmektedir (Bursalıoğlu, 2005). Bu açıdan bakıldığında

Türkiye’de öğretmen, okul, öğrenci gibi paydaşların denetlenmesinin sistemdeki olumlu ve olumsuz birçok yanı ortaya çıkaracağı söylenebilir. Bu bağlamda eğitimde denetim, öğrencilerin akademik başarılarına daha verimli bir şekilde katkıda bulunmak için okulların olanaklarını ve yeterliklerini artırmaya, öğretmenlerin niteliklerini yükseltmelerine yardımcı olma işlevi görmektedir (Sergiovanni ve Starratt, 2002). Bu bağlamda okul müdürlerinin uyguladıkları ders denetimlerine karşı öğretmenlerin duydukları kaygı düzeyinin incelenmesinin de önem arz ettiği ifade edilebilir. Bu noktadan hareketle bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerinin ve öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerinin ortaya çıkarılmasıdır.

Öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri ile öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri arasındaki ilişki düzeyi nedir? Bu probleme yanıt bulmak amacı ile ayrıca aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri ve okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin öğretmenlerin kaygıları ne düzeydedir?

2. Okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri ve öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri cinsiyet, branş, kıdem, eğitim düzeyi, okul türü ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri, öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

Son yıllarda dünya genelindeki gelişmiş pek çok ülke, okullarının daha iyi seviyelere gelmeleri için özel bir çaba göstermektedir. Küresel piyasalarda rekabet edebilmek için hükümetler okullardan tüm iş kollarında hızla değişen teknolojiye ayak uydurabilecek bir iş gücü beklentisi içerisinde (Sergiovanni ve Starratt, 2002). Bu açıdan denetim, iyi okulların işleyişi için temel fonksiyonlardan biridir (Harris, 1985).

Eğitim-öğretimin kalitesinin iyileştirilmesi bakımından karşımıza denetim kavramı çıkmaktadır. Eğitim örgütleri geleceğin toplumunu şekillendirdiğinden dolayı hizmet kalitesinin denetlenerek iyileştirilmesi son derecede önem arz etmektedir (İlğan, 2012). Aydın (1986)’a göre; eğer bir örgüt varlığını sürdürme noktasında kararlı ise, örgüt içerisinde denetimi zorunlu tutması doğal bir sonuçtur. Her örgüt amaçlarını gerçekleştirme durumunu devamlı olarak izlemek ve bilgi sahibi olmak zorundadır. Bu durum, devamlı olarak izleme, inceleme, değerlendirme ve sonrasında geliştirme etkinliğini içeren denetimin önemini ve zorunluluğunu göstermektedir (Taymaz, 2015). Alandaki pek çok araştırmacı, öğretmenin ne derece etkili olduğunu saptamada doğrudan sınıf içi etkinliklerinin gözlenmesinin önemini vurgulamışlardır (Yamamoto, 1963).

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri ile öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre ortaya konulması amaçlandığından ve okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri ile öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaç edinildiğinden dolayı ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar ilişkileri ve bağlantıları inceleyen bir araştırma türüdür (Büyüköztürk vd., 2009). İlişkisel araştırmalarda değişkenlerin arasındaki ilişki incelenerek bu

ilişkiden hareketle bir değişkenin bilinen bir değerinden, bir diğer değişkenin bilinmeyen değeri tahmin edilmektedir (Fraenkel vd., 2012).

Okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri ile öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerinin cinsiyet, branş, kıdem, eğitim düzeyi, okul türü ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla nedensel karşılaştırmalı desen kullanılmıştır. Bireyler veya gruplar arasındaki farklılıkların neden ve sonuçları nedensel karşılaştırmalı desende ortaya çıkarılır (Fraenkel vd., 2012) ve neden sonuç ilişkileri analiz edilir (Karasar, 2019).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Malatya ilinin Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde bulunan resmi okullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. 2020-2021 eğitim-öğretim yılındaki Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü istatistiklerine göre, Malatya'nın merkez ilçeleri Battalgazi ve Yeşilyurt'taki resmi okullarda toplam 10315 öğretmen görev yapmaktadır.

Araştırmanın örneklemini Malatya ilinin Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde görev yapan ve kolayda örnekleme yoluyla belirlenen 410 öğretmen oluşturmaktadır. En kısa zamanda ve en az maliyet kullanarak veriye ulaşmaya ihtiyaç duyulduğunda kolayda örnekleme yöntemi iyi bir alternatif sunar (Yüzer, 2006).

2020 yılının mart ayında Covid-19 salgını nedeniyle ülkemizde uzaktan eğitime geçilmiş olup, öğretmenler öğretime okul dışından çevrimiçi olarak devam etmişlerdir. Bu nedenle, araştırma ölçeği elektronik ortama aktarılmıştır. Ölçeğe ait bağlantı adresi evren içerisindeki 647 öğretmene iletilmiştir. Katılımcıların 436'sından dönüt sağlanmış olup, eksik ve hatalı verilerin çıkarılması ile kalan 410 katılımcı verisi analizlere dahil edilmiştir. Örneklem içerisinde alınan öğretmen sayısı evrenin yüzde 3,97'sine karşılık gelmektedir.

Araştırmaya dahil edilen 410 öğretmenin 227 (%55,4)'si erkek, 183 (%44,6)'ü kadındır. Araştırmada yer alan öğretmenlerin 117 (%28,5)'si sınıf öğretmeni iken geri kalan 293 (%71,5)'ü branş öğretmenidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleklerinde geçirmiş olduğu yıllara bakıldığında; 76 (%18,5) öğretmen 1-5 yıl, 82 (%20,0) öğretmen 6-10 yıl, 92 (%22,4) öğretmen 11-15 yıl, 69 (%16,8) öğretmen 16-20 yıl ve 91 (%22,2) öğretmen 21 yıl ve üzerinde görev yapmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 297 (%72,4)'si lisans mezunu iken, 113 (%27,6)'ü lisansüstü eğitim mezunudur. Bu öğretmenlerin 159 (%38,8)'u ortaokullarda, 135 (%32,9)'i ilkokullarda, 65 (%15,9)'i liselerde, 20 (%4,9)'si okul öncesi kurumlarında, 18 (%4,3)'i halk eğitim merkezlerinde, 8 (%2,0)'i özel öğretim kurumlarında ve 5 (%1,2)'i bilim ve sanat merkezlerinde görev yapmaktadır. Okullarında görev yapan öğretmenlerin sayısı sorulduğunda ise; 180 (%43,9) öğretmen 1-25, 119 (%29,0) öğretmen 26-50 ve 111 (%27,1) öğretmen 51 ve üzeri şeklinde cevap vermiştir.

Veri Toplama Süreci

2021 yılının Nisan ayı içerisinde ölçeğe ait bağlantı adresi örneklem grubunda yer alan öğretmenlere iletilmiş olup yanıtlar çevrim içi olarak elde edilmiştir. Araştırmada araştırmacılar

tarafından geliştirilen Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik Ölçeği ve Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeği kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmacılar tarafından geliştirilen veri toplama aracı; üç bölümden meydana gelmektedir. Birinci bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlere kişisel bilgilerinin sorulduğu Kişisel Bilgi Formu; ikinci bölümde 36 maddeden oluşan Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik Ölçeği ve üçüncü bölümde 22 maddeden oluşan Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeği yer almaktadır.

Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik Ölçeği ve Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeğini geliştirmeye başlamadan önce alanyazın taranarak benzer ölçekler incelenmiştir (Tosado, 2004; Göktaş, 2008; Karakaya, vd., 2011; Fıncıoğulları Bige ve Yengin Sarpkaya, 2015). Ardından araştırmacılar tarafından her iki ölçek için ayrı ayrı 58 maddenin ve 45 maddenin yer aldığı madde havuzları oluşturulmuştur. Bu oluşturulan madde havuzları üzerinde düzenlemeler yapılarak eleştiri, yorum ve öneriler için uzman görüşüne sunulmuştur. Ölçek formunda yer alan maddelerin; İnönü Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda görev yapan 2 doçent doktor, Fırat Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda görev yapan bir doçent doktor, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda görev yapan bir doçent doktor, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda görev yapan bir doktor öğretim üyesi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi'nde görev yapan bir doktor öğretim üyesi ve Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan doktorasını tamamlamış bir öğretmen olmak üzere 7 uzman tarafından değerlendirilmesi istenmiştir. Gelen dönütlerin ardından ölçek üzerinde eklemeler, çıkarmalar ve düzeltmeler yapılmıştır. Ardından ölçek örnekleme yer almayan 20 öğretmene uygulanmış ve bu öğretmenlerden ölçek maddelerinin anlam ve açıklık açısından görüşleri istenmiştir. Öğretmenlerin tamamı ölçek formundaki maddelerin açık ve net olduğunu ifade etmişlerdir. Daha sonra, ölçek nihai şekline ulaşmış ve ölçeğin güvenilirlik ve geçerliğini görebilmek için Türkiye genelindeki resmi okullarda görev yapan öğretmenlere uygulamalar yapılmıştır.

Ölçeklerin yapı geçerliğini belirlemek için önce açımlayıcı faktör analizi (AFA), sonrasında ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin faktör analizi yapabilmek için uygunluğunu kontrol etmek amacı ile açımlayıcı faktör analizi yapılmadan önce Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve Bartlett küresellik (sphericity) testi yapılmıştır. Güvenirlik çalışmaları çerçevesinde ise, madde toplam korelasyon katsayıları ile Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır.

Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik Ölçeği ve Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeğinin geliştirilmesinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları birbirinden bağımsız üç ayrı çalışma grubu üzerinden yürütülmüştür.

Birinci çalışma grubu; Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)'ne ilişkin verilerin toplandığı gruptur. Bu çalışma grubu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde farklı illerde görev yapmakta olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan toplam 385 öğretmenden oluşmaktadır. Eksik ve hatalı doldurulmuş ölçek formları çıkarıldıktan sonra geriye kalan 362 form üzerinden açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu çalışma grubundaki öğretmenlerin demografik özelliklerine bakıldığında, öğretmenlerin 189'unun kadın (%52,2) ve 173'ünün erkek (%47,8) olduğu belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin 62'sinin 1-5 yıl arası (%17,1) mesleki

kıdeme sahip olduğu, 71'inin 6-10 yıl arası (%19,6), 86'sının 11-15 yıl arası (%23,8), 74'ünün 16-20 yıl arası (%20,4) ve 69'unun 21 veya daha fazla yıl (%19,1) mesleki kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir.

İkinci çalışma grubu; Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)'ne ilişkin verilerin toplandığı gruptur. Bu çalışma grubu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde farklı illerde görev yapmakta olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan toplam 243 öğretmenden oluşmaktadır. Eksik ve hatalı doldurulmuş ölçek formları çıkarıldıktan sonra geriye kalan 227 form üzerinden doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu çalışma grubundaki öğretmenlerin demografik özelliklerine bakıldığında, öğretmenlerin 133'ünün kadın (%58,6) ve 94'ünün erkek (%41,4) olduğu belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin 48'inin 1-5 yıl arası (%21,1) mesleki kıdeme sahip olduğu, 46'sının 6-10 yıl arası (%20,3), 53'ünün 11-15 yıl arası (%23,3), 44'ünün 16-20 yıl arası (%19,4) ve 36'sının 21 veya daha fazla yıl (%15,9) mesleki kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir.

Üçüncü çalışma grubu; ölçeğin zamana karşı tutarlılığını görebilmek amacı ile uygulama yapılan gruptur. Bu çalışma grubu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Malatya ilinin Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 82 öğretmenden oluşmaktadır. Eksik ve hatalı doldurulmuş ölçek formları çıkarıldıktan sonra geriye kalan 79 form üzerinden test-tekrar-test güvenilirlik sonuçları belirlenmiştir. Bu çalışma grubundaki öğretmenlerin demografik özelliklerine bakıldığında, öğretmenlerin 41'inin kadın (%51,9) ve 38'inin erkek (%48,1) olduğu belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin 15'inin 1-5 yıl arası (%19,0) mesleki kıdeme sahip olduğu, 19'unun 6-10 yıl arası (%24,1), 20'sinin 11-15 yıl arası (%25,3), 14'ünün 16-20 yıl arası (%17,7) ve 11'inin 21 veya daha fazla yıl (%13,9) mesleki kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir.

Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik Ölçeğinde yer alan verilerin faktör analizi için uygunluğunu kontrol etmek amacı ile gerçekleştirilen analizler sonucunda veri setinin faktör analizi yapabilmek için uygun olduğu belirlenmiştir (KMO= .983, Bartlett's Test of Sphericity= 31503.707, p=.000). Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçekteki maddelerin tek faktörlü bir yapı içerisinde yüksek yük değerlerine sahip oldukları görülmüştür.

Ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin ".847" ile ".953" arasında değiştiği, faktör ortak varyanslarının ".717" ile ".908" arasında değiştiği ve düzeltilmiş madde-test korelasyonlarının ise ".839" ile ".941" arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçekte yer alan 36 maddenin toplam varyansın %85.374'ünü açıkladığı, ölçeğin özdeğerinin 31.588 olduğu ve Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısının .99 olduğu bulgulanmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen ve 36 maddenin yer aldığı ölçeğin faktör yapısına ait model-veri uyumunu değerlendirmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen uyum indekslerinin değerlendirilmesinde şu kriterler esas alınmıştır: " χ^2/Sd " oranının 2 veya 2'den daha küçük bir değer olması mükemmel uyuma, 5 veya 5'ten daha küçük bir değer olması ise bu modelin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğunu göstermektedir (Şimşek, 2007). AGFI değeri "0.95"ten daha büyük bir değer ise modelde iyi bir uyumun, "0.85" ten daha büyük bir değer ise kabul edilebilir bir uyumun olduğunu göstermektedir (Yılmaz ve Çelik, 2009). CFI, GFI ve NNFI değerlerinin "0.95" ve üzerinde bir değer olması mükemmel uyumun olduğunu, "0.90" ile "0.95" arasında olması modelde iyi bir uyumun olduğunu gösterir. RMR, SRMR ve RMSEA değerlerinin "0.05" ve

altında bir değer olması mükemmel uyumun olduğunu, "0.05" in üzerinde ve "0.08" ile "0.08" in altında bir değer olması ise modelde iyi bir uyumun olduğunu göstermektedir (Çokluk vd., 2010).

Doğrulayıcı faktör analizinin uygulanması sonucunda ulaşılan uyum iyiliği değerlerinin genel anlamda kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Uyum iyiliği değerlerine bakıldığında, ölçeğin yüksek düzeyde yapı geçerliğinin olduğu ve tek faktörlü yapısını doğruladığı ifade edilebilir.

Araştırmada, ölçeğin zamana karşı tutarlılığını test edebilmek amacıyla Malatya ilinin Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde görev yapan 79 öğretmene 15 gün arayla ölçme aracı uygulanmıştır. Uygulanan bu iki testten elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilen analizler sonucunda ulaşılan aritmetik ortalamalar, iç tutarlılık katsayıları, standart sapmalar ve ölçeğe ilişkin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları bulunmuştur. Buna göre, ilk uygulamadan elde edilen puanların aritmetik ortalamasının 3.57, standart sapmasının 1.27 ve iç tutarlılık katsayısının .94 olduğu; ikinci uygulamadan elde edilen puanların aritmetik ortalamasının 3.61, standart sapmasının 1.25 ve iç tutarlılık katsayısının .95 olduğu görülmektedir. Ölçeğin zamana karşı tutarlılığını belirleyebilmek için hesaplanan korelasyon katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Buradan hareketle, Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik Ölçeğinin zamana karşı tutarlı olduğu söylenebilir.

Gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerini ölçmek için kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna dair kanıtlar elde edilmiştir. Beşli Likert şeklinde derecelendirilen ölçekten ["1=katılmıyorum", "5=tamamen katılıyorum"] elde edilen puanların artması okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerinin arttığını göstermektedir. Ölçeğin uygulanması sonucunda alınabilecek en düşük puan 36 iken, en yüksek puan 180'dir.

Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeğinde yer alan verilerin faktör analizi için uygunluğunu kontrol etmek amacı ile gerçekleştirilen analizler sonucunda veri setinin faktör analizi yapabilmek için uygun olduğu belirlenmiştir (KMO= .963, Bartlett Test of Sphericity= 12809.759, p=.000). Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçekteki maddelerin tek faktörlü bir yapı içerisinde yüksek yük değerlerine sahip oldukları görülmüştür.

Ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin ".659" ile ".895" arasında değiştiği, faktör ortak varyanslarının ".434" ile ".801" arasında değiştiği ve düzeltilmiş madde-test korelasyonlarının ise ".637" ile ".880" arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçekte yer alan 22 maddenin toplam varyansın %68.175'ini açıkladığı, ölçeğin özdeğerinin 16.362 olduğu ve Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısının .97 olduğu bulunmuştur.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen ve 22 maddenin yer aldığı ölçeğin faktör yapısına ait model-veri uyumunu değerlendirmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinin uygulanması sonucunda ulaşılan uyum iyiliği değerlerinin genel anlamda kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Uyum iyiliği değerlerine bakıldığında, ölçeğin yüksek düzeyde yapı geçerliğinin olduğu ve tek faktörlü yapısını doğruladığı ifade edilebilir.

Araştırmada, ölçeğin zamana karşı tutarlılığını test edebilmek amacıyla Malatya ilinin Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde görev yapan 79 öğretmene 15 gün arayla ölçme aracı

uygulanmıştır. Uygulanan bu iki testten elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilen analizler sonucunda ulaşılan aritmetik ortalamalar, iç tutarlılık katsayıları, standart sapmalar ve ölçeğe ilişkin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları bulunmuştur. Buna göre, ilk uygulamadan elde edilen puanların aritmetik ortalamasının 2.14, standart sapmasının 1.07 ve iç tutarlılık katsayısının .92 olduğu; ikinci uygulamadan elde edilen puanların aritmetik ortalamasının 2.16, standart sapmasının 1.05 ve iç tutarlılık katsayısının .93 olduğu görülmektedir. Ölçeğin zamana karşı tutarlılığını belirleyebilmek için hesaplanan korelasyon katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Buradan hareketle, Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeğinin zamana karşı tutarlı olduğu söylenebilir.

Gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerini ölçmek için kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna dair kanıtlar elde edilmiştir. Beşli Likert şeklinde derecelendirilen ölçekten [“1=katılmıyorum”, “5=tamamen katılıyorum”] elde edilen puanların artması öğretmenlerin okul müdürlerinin gerçekleştirdiği ders denetimlerine ilişkin kaygı düzeylerinin arttığını göstermektedir. Ölçeğin uygulanması sonucunda alınabilecek en düşük puan 22 iken, en yüksek puan 110’dur.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verileri analiz etmeden önce, veri girişinde hata olup olmadığı kontrol edilmiş ve veri setinin normal dağılıma sahip olup olmadığını tespit edebilmek için uygulanan normallik testi kapsamında skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerlerinin +0.75 ile -0.94 değerleri arasında farklılık gösterdiği ve veri setinde uç değer olmadığı belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 sınırları arasında olması verilerin normal dağıldığına işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu noktadan hareketle parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır.

Bu araştırma 3 farklı alt probleme yanıt bulmak için gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemine yanıt aramak amacı ile Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik Ölçeği ve Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeği için betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır.

Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik Ölçeğinde toplam 36 madde bulunmaktadır. Ölçeğin tamamı için puanların aritmetik ortalaması 3.59, standart sapması .06 bulunmuştur. Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeğinde toplam 22 madde bulunmaktadır. Ölçeğin tamamı için puanların aritmetik ortalaması 2.16, standart sapması .05 bulunmuştur. Standart sapmanın aritmetik ortalamaya eklenmesi ve çıkarılması ile elde edilen puan aralığı "orta", aritmetik ortalamadan standart sapmanın çıkarılması ile elde edilen puandan daha az olan puanlar “düşük” ve aritmetik ortalamaya standart sapmanın eklenmesi sonucunda elde edilen puandan daha fazla olan puanlar “yüksek” olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemine yanıt aramak amacı ile okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri ile öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerinin cinsiyet, branş ve eğitim düzeyi değişkenleri bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacı ile bağımsız gruplar için t testi uygulanmıştır. Ayrıca bu değişkenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerini ve öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerini hangi düzeyde etkilediğini belirleyebilmek amacı ile eta-kare (η^2) değerleri incelenmiştir. Okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri ile öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerinin kıdem, okul türü ve okuldaki öğretmen sayısı bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek

amacı ile tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) uygulanmıştır. Okul türü ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri için okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin verileri esas alınmıştır. Varyans analizi sonucunda anlamlı farklılık çıkması durumunda, bu farklılığın hangi grupların arasında olduğunu görebilmek amacı ile LSD testi uygulanmıştır. Gruplar arasında anlamlı farklılık bulunduğunda, etki büyüklüğünü belirleyebilmek amacı ile eta-kare (η^2) korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemine yanıt aramak amacı ile okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeyleri ile öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacı ile basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. İki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin incelenmesinde regresyon analizi kullanılır. İki değişkenin arasındaki ilişkilerde basit regresyon analizi, ikiden daha fazla değişkenin arasındaki ilişkilerde ise çoklu regresyon analizi görülmektedir. Değişkenlerin arasındaki ilişkinin şekli sayısal bir şekilde bulunmaya çalışılır (Çakıcı, vd., 2015).

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 16/03/2021 tarihli 13 karar nolu etik izin alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri ve okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin öğretmenlerin kaygı düzeyleri ne düzeydedir?" şeklindedir.

Araştırmanın bu alt problemine cevap bulmak amacı ile öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeyleri ve öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik ve Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeklerinden aldıkları en düşük ve en yüksek puanlar, aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri bulunmuştur. Bu amaçla gerçekleştirilen betimsel istatistiklerden elde edilen bulgulara Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1

Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik (OMDDYÖ) ve Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeklerinden (ÖDDKÖ) Aldıkları Puanlara Dair Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçek	Ölçekteki Madde Sayısı	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{X}	Ss	Düzye
OMDDYÖ	36	36	180	3.59	1.29	Yüksek
ÖDDKÖ	22	22	110	2.16	1.07	Orta

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik Ölçeğinden aldıkları en düşük puanın 36, en yüksek puanın 180 olduğu, öğretmenlerin aldığı puanların aritmetik ortalamasının 3.59 ve standart sapmasının 1.29 olduğu görülmektedir. Diğer yandan, Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeğinden alınan en düşük puanın 22, en yüksek puanın 110 olduğu, öğretmenlerin aldığı puanların aritmetik ortalamasının 2.16 ve standart sapmasının 1.07 olduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerinin yüksek düzeyde, öğretmenlerin ders denetimlerine ilişkin kaygı düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri ve öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri; cinsiyet, branş, kıdem, eğitim düzeyi, okul türü ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindedir.

Araştırmanın bu alt problemine cevap bulmak amacı ile elde edilen verilerin üzerinden cinsiyet, branş ve eğitim düzeyi değişkenleri için t-testi uygulanırken; kıdem, okul türü ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri ve öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Bu alt probleme cevap bulmak için, elde edilen verilerin üzerinde uygulanan t-testi sonuçlarına Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2

Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlikleri ve Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	P	η^2
OMDDYÖ	Erkek	227	3.46	1.37	2.35	.02	.01
	Kadın	183	3.75	1.17			
ÖDDKÖ	Erkek	227	2.08	1.07	1.64	.10	-
	Kadın	183	2.25	1.07			

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin görüşleri cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma kadın öğretmenlerin lehinedir. Cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin görüşlerinde ne düzeyde etkili olduğunu görebilmek adına eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Bulunan bu eta-kare (.01) değerinden yola çıkarak, okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin öğretmen puanlarına ait toplam varyansın %1’inin cinsiyet değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Bu değer cinsiyet değişkeninin okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

Diğer yandan, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bir başka ifade ile cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri birbirine benzemektedir. Buradan hareketle, erkek ve kadın öğretmenlerin ders denetimlerine ilişkin kaygı düzeylerinde benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri ve öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Bu alt probleme cevap bulmak amacı ile elde edilen verilerin üzerinde uygulanan t-testi sonuçlarına Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3

Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlikleri ve Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Analizi

Ölçek	Branş	N	\bar{X}	S	t	P	η^2
OMDDYÖ	Sınıf Öğ.	117	3.42	1.35	-1.66	.09	-
	Branş Öğ.	293	3.66	1.26			
ÖDDKÖ	Sınıf Öğ.	117	2.06	1.02	-1.18	.24	-
	Branş Öğ.	293	2.19	1.09			

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde branş değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin görüşlerinde ve ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bir başka ifade ile branş değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin görüşleri ve öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri birbirine benzemektedir. Buradan hareketle, sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ve ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri ve öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Bu alt probleme cevap bulmak amacı ile elde edilen verilerin üzerinde uygulanan tek yönlü varyans analizine ilişkin sonuçlara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4

Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlikleri ve Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Analizi

	Kıdem	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (LSD)	η^2
OMDDYÖ	A. 1-5 yıl	76	3.34	1.27	Gruplar arası	35.197	4	8.799	5.539	.000	B>E	.05
	B. 6-10 yıl	82	3.67	1.22							C>A	
	C. 11-15 yıl	92	3.89	1.14	Gruplar içi	643.438	405	1.589	C>E			
	D. 16-20 yıl	69	3.90	1.16					D>A			
	E. 21 yıl ve üzeri	91	3.19	1.46	Toplam	678.635	409	D>E				
	Toplam	410	3.59	1.29								
ÖDDKÖ	A. 1-5 yıl	76	2.40	1.14	Gruplar arası	19.048	4	4.762	4.282	.002	A>B	.04
	B. 6-10 yıl	82	1.98	.92							A>D	
	C. 11-15 yıl	92	2.43	1.14	Gruplar içi	450.355	405	1.112	A>E			
	D. 16-20 yıl	69	2.00	1.01					C>B			
	E. 21 yıl ve üzeri	91	1.95	1.03	Toplam	469.404	409	C>D				
	Toplam	410	2.16	1.07				C>E				

Tablo 4 incelendiğinde, okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin kıdem yılları arasında anlamlı bir fark olduğu ($F(4,405)=5.539$, $p<.05$) görülmektedir. Bu farklılığın hangi grupların arasında olduğunu

belirleyebilmek için gruplar birbiri ile karşılaştırılmıştır. 6-10 yıl ($\bar{X} = 3.67$) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 3.19$) kıdeme sahip öğretmenler arasında 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık görülmektedir. 11-15 yıl ($\bar{X} = 3.89$) kıdeme sahip olan öğretmenler ile 1-5 yıl ($\bar{X} = 3.34$) kıdeme sahip öğretmenler ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 3.19$) arasında 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir. 16-20 yıl ($\bar{X} = 3.90$) kıdeme sahip olan öğretmenler ile 1-5 yıl ($\bar{X} = 3.34$) kıdeme sahip öğretmenler ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 3.19$) kıdeme sahip öğretmenler arasında 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

Kıdem değişkeninin okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeyleri üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu görebilmek adına eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Bulunan bu eta-kare (.05) değerinden yola çıkarak, okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin öğretmen puanlarına ait toplam varyansın %5'inin kıdem yılı değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Bu değer mesleki kıdem değişkeninin okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde "orta" etki büyüklüğüne sahip olduğunun göstergesidir.

Diğer yandan, öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin algıları ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($F(4,405)=4.282, p<.05$) göze çarpmaktadır. Bu farklılığın hangi grupların arasında olduğunu belirleyebilmek için gruplar birbiri ile karşılaştırılmıştır. 1-5 yıl ($\bar{X} = 2.40$) kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl ($\bar{X} = 1.98$) kıdeme sahip olan öğretmenler, 16-20 yıl ($\bar{X} = 2.00$) kıdeme sahip öğretmenler ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 1.95$) kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir. 11-15 yıl ($\bar{X} = 2.43$) kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl ($\bar{X} = 1.98$) kıdeme sahip olan öğretmenler, 16-20 yıl ($\bar{X} = 2.00$) kıdeme sahip öğretmenler ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 1.95$) kıdeme sahip öğretmenler arasında 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

Mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin görüşlerinde ne düzeyde etkili olduğunu görebilmek adına eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Bulunan bu eta-kare (.04) değerinden yola çıkarak, ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin öğretmen puanlarına ait toplam varyansın %4'ünün mesleki kıdem değişkenine bağlı olduğu ifade edilebilir. Bu değer mesleki kıdem değişkeninin ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde "küçük" etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri ve öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri eğitim düzeyi değişkeni yönünden anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Bu alt probleme cevap bulmak için, elde edilen verilerin üzerinde uygulanan t-testi sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Toplam	379	2.13	1.06	Toplam	422.702	378
--------	-----	------	------	--------	---------	-----

Tablo 6 incelendiğinde, okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri ile okul türü değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu ($F(3,375)=1.814$, $p<.05$) görülmektedir. Bu farklılığın hangi grupların arasında olduğunu belirleyebilmek için gruplar birbiri ile karşılaştırılmıştır. Ortaokul öğretmenleri ($\bar{X} = 3.71$) ile ilkokul öğretmenleri ($\bar{X} = 3.39$) arasında, ortaokul öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Buna göre ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin algılarının ilkokul öğretmenlerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okul türü değişkeninin okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeyleri üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu görebilmek adına eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Bulunan bu eta-kare (.01) değerinden yola çıkarak, okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin öğretmen puanlarına ait toplam varyansın %1'inin okul türü değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Bu değer okul türü değişkeninin okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde "küçük" etki büyüklüğüne sahip olduğunun göstergesidir.

Diğer yandan, okul türü değişkenine göre öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bir başka ifade ile okul türü değişkenine göre öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri birbirine benzemektedir. Buradan hareketle; okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin ders denetimlerine ilişkin kaygı düzeylerinde benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri ve öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Bu alt probleme cevap bulmak amacı ile, elde edilen verilerin üzerinde yapılan tek yönlü varyans analizine ilişkin sonuçlara Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7

Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlikleri ve Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Analizi

	Okuldaki Öğretmen Sayısı	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (LSD)	η^2
OMDDYÖ	A. 1-25	160	3.43	1.28	Gruplar arası	12.919	2	6.460	3.883	.021	C>A	.02
	B. 26-50	111	3.43	1.30	Gruplar içi	625.480	376	1.664			C>B	
	C. 51 ve üzeri	108	3.84	1.29	Toplam	638.399	378					
	Toplam	379	3.55	1.30								
ÖDDKÖ	A. 1-25	160	2.29	1.12	Gruplar arası	7.419	2	3.710	3.359	.036	A>B	.02
	B. 26-50	111	1.98	1.00	Gruplar içi	415.283	376	1.104				
	C. 51 ve üzeri	108	2.05	1.00	Toplam	422.702	378					
	Toplam	379	2.13	1.06								

Tablo 7 incelendiğinde, okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri ile okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu ($F(2,376)=3.883$, $p<.05$) görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu

belirleyebilmek için gruplar birbiri ile karşılaştırılmıştır. Öğretmen sayısı 51 ve üzeri olan okullardaki öğretmenler ($\bar{X} = 3.84$) ile öğretmen sayısı 1-25 arasında değişen okullardaki öğretmenler ($\bar{X} = 3.43$) ve öğretmen sayısı 26-50 arasında değişen okullardaki öğretmenler ($\bar{X} = 3.43$) arasında, öğretmen sayısı 51 ve üzeri olan okullardaki öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Buna göre öğretmen sayısı 51 ve üzerinde olan okullardaki öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin algıları öğretmen sayısı 1-25 arasında değişen ve 26-50 arasında değişen okullardaki öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okuldaki öğretmen sayısı değişkeninin okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeyleri üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu görebilmek adına eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Bulunan bu eta-kare (.02) değerinden yola çıkarak, okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin öğretmen puanlarına ait toplam varyansın %2'sinin okuldaki öğretmen sayısı değişkenine bağlı olduğu ifade edilebilir. Bu değer okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkeninin okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde "küçük" etki büyüklüğüne sahip olduğunun göstergesidir.

Diğer yandan, öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin algıları ile okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu ($F(2,376)=3.359, p<.05$) göze çarpmaktadır. Bu farklılığın hangi grupların arasında olduğunu belirleyebilmek için gruplar birbiri ile karşılaştırılmıştır. Öğretmen sayısı 1-25 arasında değişen okullardaki öğretmenler ($\bar{X} = 2.29$) ile öğretmen sayısı 26-50 arasında değişen okullardaki öğretmenler ($\bar{X} = 1.98$) arasında, öğretmen sayısı 1-25 arasında değişen okullardaki öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Buna göre öğretmen sayısı 1-25 arasında değişen okullardaki öğretmenlerin ders denetimlerine ilişkin kaygı düzeylerinin öğretmen sayısı 26-50 arasında değişen okullardaki öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Okuldaki öğretmen sayısı değişkeninin öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin görüşlerinde ne düzeyde etkili olduğunu görebilmek adına eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Bulunan bu eta-kare (.02) değerinden hareketle, ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin öğretmen puanlarına ait toplam varyansın %2'sinin okuldaki öğretmen sayısı değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Bu değer okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkeninin ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde "küçük" etki büyüklüğüne sahip olduğunun göstergesidir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Okul müdürlerinin ders denetim yeterlikleri, öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?" biçiminde ifade edilmiştir.

Araştırmanın bu alt problemine cevap bulmak amacı ile, tek boyutlu Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik Ölçeği ve Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeği ile basit regresyon analizi yapılmıştır. Basit regresyon analizine ilişkin sonuçlara Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8*Ders Denetim Kaygı Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p	Kısmi r
Sabit	3.264	.193		16.877	.00	
Denetim Yeterliği	-.242	.05	-.232	-4.815	.00	-.232

R= .232, R² = .254
F (1, 408) = 23.180 , p= .00

Tablo 8’de yer alan basit regresyon analizi sonuçları değerlendirildiğinde, okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu (R=.232, R²=.254, p<.01) görülmektedir. Korelasyon katsayısı değerlendirildiğinde, öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri ile okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeyleri arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu (r= -.23) görülmektedir. Okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeyleri, öğretmenlerin ders denetim kaygı ölçeğinden alınan puanlara ilişkin toplam varyansın %25’ini açıklamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yeterlik Ölçeğinden alınan puanlar değerlendirildiğinde öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerini “yüksek düzeyde” gördükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin Ders Denetim Kaygı Ölçeğinden alınan puanlar değerlendirildiğinde öğretmenlerin ders denetimlerine ilişkin kaygı düzeylerini “orta düzeyde” gördükleri belirlenmiştir. Bu araştırma bulgusuna paralel olarak alanyazında okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğunu bulgulayan çalışmalar mevcuttur (Yavuz, 2018; Özdemir, 2020).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermiştir. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere kıyasla okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerini daha yüksek görmüşlerdir. Cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin görüşlerinde ne düzeyde etkili olduğunu görebilmek adına eta-kare değeri hesaplanmıştır. Cinsiyet değişkeninin okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu saptanmıştır. Bu araştırma bulgusunun aksine Göktaş (2008) ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerini daha yüksek düzeyde görmüşlerdir.

Öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerinin birbirine benzer olduğu saptanmıştır. Bu araştırma bulgusunun aksine alanyazında denetim kaygısının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği ve kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha fazla denetim kaygısı yaşadıkları bulgusuna ulaşan çeşitli çalışmalar mevcuttur (Gündüz ve Coşkun, 2011; Şengün Aldemir, 2012; Kurtoğlu, 2017; Karasu ve Cömert, 2019).

Öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin görüşlerinde branş değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin görüşlerinin birbirine benzer olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin görüşlerinde branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin görüşlerinin birbirine benzer olduğu belirlenmiştir. Karasu ve Cömert (2019) ise matematik öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerinden daha fazla denetim kaygısı yaşadıklarını bulgulamıştır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermiştir. 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerini daha yüksek görmüşlerdir. 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler; 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerini daha yüksek görmüşlerdir. Ayrıca, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler; 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerini daha yüksek görmüşlerdir. Mesleki kıdem değişkeninin okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeyleri üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu görebilmek adına eta-kare değeri hesaplanmıştır. Eta-kare (η^2) değeri “.05” olarak bulunmuştur. Mesleki kıdem değişkeninin okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde “orta” etki büyüklüğüne sahip olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin algıları mesleki kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermiştir. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla ders denetim kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin; 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler, 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere kıyasla ders denetim kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu görebilmek adına eta-kare değeri hesaplanmıştır. Eta-kare (η^2) değeri “.04” olarak bulunmuştur. Mesleki kıdem değişkeninin, ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu saptanmıştır. Gündüz ve Coşkun (2011) ise mesleki kıdemi 1-10 yıl arası olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi 20 yıldan fazla olan öğretmenlerden denetimlere dayalı stres düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgulamıştır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin görüşlerinde eğitim düzeyi değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerine ilişkin görüşlerinin birbirine benzer olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin algılarında eğitim düzeyi değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre ders denetim kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Eğitim düzeyi değişkeninin öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu görebilmek adına eta-kare değeri hesaplanmıştır. Eta-kare (η^2) değeri “.01” olarak bulunmuştur. Eğitim düzeyi değişkeninin, ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri okul türü değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermiştir. Ortaokul öğretmenleri, ilkökul öğretmenlerine göre okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerini daha yüksek görmüşlerdir. Okul türü değişkeninin okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeyleri üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu görebilmek adına eta-kare değeri hesaplanmıştır. Eta-kare (η^2) değeri “.01” olarak bulunmuştur. Okul türü değişkeninin okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin görüşlerinde okul türü değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin görüşlerinin birbirine benzer olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri okuldaki öğretmen sayısı değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermiştir. Öğretmen sayısı 51 ve üzeri olan okullardaki öğretmenler; öğretmen sayısı 1-25 arasında olan okullardaki öğretmenler ve öğretmen sayısı 26-50 arasında olan okullardaki öğretmenlere göre okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerini daha yüksek görmüşlerdir. Okuldaki öğretmen sayısı değişkeninin okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeyleri üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu görebilmek adına eta-kare değeri hesaplanmıştır. Eta-kare (η^2) değeri “.02” olarak bulunmuştur. Okulda görev yapmakta olan öğretmen sayısı değişkeninin okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin algıları okuldaki öğretmen sayısı değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermiştir. Öğretmen sayısı 1-25 arasında olan okullardaki öğretmenlerin, öğretmen sayısı 26-50 arasında olan okullardaki öğretmenlere göre ders denetim kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkeninin öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu görebilmek adına eta-kare değeri hesaplanmıştır. Eta-kare (η^2) değeri “.02” olarak bulunmuştur. Eğitim düzeyi değişkeninin, ders denetim kaygı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu saptanmıştır.

Okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin ders denetim kaygı ölçeğinden elde edilen puanlara ilişkin toplam varyansın %25'ini açıkladığı saptanmıştır. Öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri ile okul müdürlerinin ders denetim yeterlik düzeyleri arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Öneriler

Araştırmada öğretmenlerin ders denetimlerine ilişkin kaygılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu denetim kaygısını azaltmak için, okul müdürlerinin geleneksel denetim anlayışından uzaklaşarak klinik denetim modelini benimsemeleri sağlanabilir.

Araştırmada okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu yeterlik düzeyini daha da artırmak için, okul müdürleri için ders denetimleri

hakkında hizmet içi kurslara alınabilir. Ayrıca, okul müdürleri “Eğitim Yönetimi” alanında lisansüstü eğitime teşvik edilebilir.

Okullarda 6-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler, 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerini daha yüksek düzeyde görmektedir. Meslekteki ilk yıllarını geçiren öğretmenler ile en az 20 yıldır görev yapan deneyimli öğretmenlerin bu algılarını değiştirmek için okullardaki denetim işleyişi gözden geçirilebilir.

Ortaokul öğretmenleri ilkokul öğretmenlerine göre, okul müdürlerinin ders denetim yeterliklerini daha yüksek düzeyde görmektedir. Okul müdürlerinin ilkokullarda sınıf öğretmenlerinin derslerini denetlerken dikkat etmesi gereken hususlar konusunda, bakanlık tarafından sınıf öğretmenleri için ayrı olarak bir denetim formu hazırlanabilir.

Araştırmacılar için öneriler ise; öğretmenlerin ders denetim kaygı düzeyleri ile okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik tarzları ve uyguladıkları denetim modelleri arasındaki ilişkiler incelenebilir.

Bu araştırmanın farklı şehirlerde ve daha geniş bir öğretmen örneklemini içerisinde yapılması sonuçların daha güvenilir olmasına katkı sağlayacaktır.

Bu araştırma resmi ve özel okullarda yapılarak aralarında karşılaştırmalar yapılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 16/03/2021 tarihli 13 karar nolu etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Akcan, E. ve Polat, S. (2015). Müfettiş denetiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 502-510.
- Akinalp, D. (2013). *Çalışanların kaygı düzeylerinin performans algılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alagöz, S. (2016). *Okul müdürlerinin ders denetim yetkinlik düzeyleri konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, İ. (2016). *Öğretimde denetim*. (6. baskı). Ankara: Pegem akademi.
- Aydın, M. (2013). *Çağdaş eğitim denetimi*. (7. baskı). Ankara: Hatiboğlu yayınevi.
- Beach, D. M. & Reinhartz, J. (2000). *Supervisory leadership: Focus on instruction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Beck, A. T. & Emery, G. (2011). *Anksiyete bozuklukları ve fobiler*. (Çev.: V. Öztürk). İstanbul: Litera Yayıncılık. (Eserin orijinali 2005'te yayımlandı).
- Birk, J. M. & Mahalik, J. R. (1996). The influence of trainee conceptual level, trainee anxiety, and supervision evaluation on counselor developmental level. *The Clinical Supervisor*, 14(1), 123-137.
- Britzman, D. P. (2009). The poetics of supervision: A psychoanalytical experiment for teacher education. *Changing English*, 16(4), 385-396.
- Burkovik, Y. (2009). *Kaygılanacak ne var!* İstanbul: Timaş Yayınları.
- Bursalioğlu, Z. (2005). *Okul yönetimindeki yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Camarillo, G. R. (2019). *A study of teachers' perceptions of principals' leadership and source of power and teachers' satisfaction with supervision*. Unpublished doctoral thesis, Our Lady of the Lake University, San Antonio.
- Chapman, C. (2001). Changing classrooms through inspection. *School Leadership and Management*, 21(1), 59-73.
- Cook, M. A. & Richards, H. C. (1972). Dimensions of principal and supervisor ratings of teacher behavior. *The Journal of Experimental Education*, 41(2), 11-14.
- Çakıcı, M., Oğuzhan, A. ve Özdil, T. (2015). *İstatistik*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dareh, J. C. (2006). *Leading and supervising instruction*. California: Corwin Press.
- Fıncioğulları Bige, E. (2014). *İlkokul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Fıncioğulları Bige, E. ve Yengin Sarpkaya, P. (2015). Teachers' views about the course supervision of primary school principals. *Anthropologist*, 19(1), 193-204.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. baskı). New York: McGraw-Hill.

- Göktaş, A. (2008). *İlköğretim okulu müdürlerinin ve ilköğretim müfettişlerinin ders denetimine ilişkin yeterliklerinin sınıf öğretmenlerince değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündüz, Y. ve Coşkun, K. (2011). Teftiş uygulamalarının öğretmenlerde yarattığı stres düzeyinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 367-388.
- Gray, J. J. (2010). *Are principals good at identifying effective teachers? A comparison of teachers' principal ratings and residual gain on standardized tests*. Unpublished doctoral thesis, Educational Leadership & Policy Studies and the Graduate Faculty of the University of Kansas.
- Harris, B. M. (1985). *Supervisory behavior in education*. (3. baskı). New Jersey: Prentice-Hall Publishing.
- İlğan, A. (2012). *Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve denetimi*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Karakaya, İ., Elma, C., Kurtoğlu, S. ve Suiçmez, E. (2011). *Denetim kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi (22-24 Haziran, Mersin, ss. 545-556). Ankara: Anı.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. (34. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasu, Y. ve Cömert, M. (2019). İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ders denetimine ilişkin kaygı düzeyleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(31), 93-120.
- Kennerley, H. (2017). *Kaygı (anksiyete): Yaşanmış örnekler, pratik öneriler, uygulamalar*. (Çev.: N. Yener). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2014'te yayımlandı).
- Koç, İ. (2018). *Okul müdürlerinin denetim görevlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuo, H., Connor, A., Landon, T. J. ve Chen, R. K. (2016). Managing anxiety in clinical supervision. *Journal of Rehabilitation*, 82(3), 18-27.
- Kurtoğlu, S. (2017). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin denetim kaygı düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Lee, A. N. & Nie, Y. (2014). Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 41, 67-79.
- Marangoz, S. (2019). *Ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). *Rehberlik ve denetim başkanlığı ile maarif müfettişleri başkanlıkları yönetmeliği*.
- Nagendra, H. R., Nagarathna, R. & Gürelman, A. (2015). *Kaygı, depresyon ve yoga*. (Çev.: M. Elber ve E. Gökyar). İstanbul: Purnam Yayınları. (Eserin orijinali 2001'de yayımlandı).

- Nazlı Demirci, S. (2017). *Öğretmen görüşlerine göre ortaokul müdürlerinin ders denetim yeterlilikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Oliva, P. F. & Pawlas, G. E. (2004). *Supervision for today's schools*. (7. baskı). New Jersey: Wiley Publishing.
- O'Sullivan, M. (2006). Lesson observation and quality in primary education as contextual teaching and learning processes. *International Journal of Educational Development*, (26)3, 246-260.
- Özdemir, İ. (2020). *Okul müdürlerinin liderlik stillerinin ders denetim yeterliklerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Özer, K. (2002). *Kaygı: Sınanma duygusuyla baş edebilme*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Reckmeyer, M. C. (2020). *The effects of a principal's interactions with teachers on teachers' well-being*. Unpublished doctoral thesis, The Faculty of the Graduate School of Education and Human Development of the George Washington University.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition*. (7. baskı). New York: McGraw Hill.
- Sheehan, E. (1999). *Kaygı bozuklukları: Kaygı, fobiler ve panik ataklar*. (Çev.: M. Sağlam). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım. (Eserin orijinali 1996'da yayımlandı).
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2015). *Okullarda eğitim ve öğretimi geliştiren denetim*. (Çev.: A. Ünal). Ankara: Anı yayıncılık. (Eserin orijinali 2013'te yayımlandı).
- Şengün Aldemir, G. (2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynakları ve stres belirtileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Taymaz, H. (2015). *Eğitim sisteminde teftiş*. (11. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tepper, B. J. (2000). Consequences of abusive supervision. *The Academy of Management Journal*, 43(2), 178-190.
- Tosado, M. (2004). *Supervision anxiety: Cross validating the anticipatory supervisee anxiety scale*. Unpublished doctoral thesis, State University of New York, Albany.
- Vernon, C. (2017). *Anksiyeteyi dengelemek*. (Çev.: C. Ersayın). İstanbul: Pegasus Yayınları. (Eserin orijinali 2015'te yayımlandı).
- Yamamoto, K. (1963). Evaluating teacher effectiveness: A review of research. *Journal of School Psychology* (2)1, 60-71.
- Yavuz, Ö. (2018). *Ortaokul müdürlerinin denetmenlik görevlerindeki yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, V. ve Çelik, H. E. (2009). *Yapısal eşitlik modellemesi-I*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Yılmazoğlu Özdoğa, B. (2012). Denetim kaygısına yönelik öğretmen ve denetmen algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı 2, 98-109.
- Yiğit, M. (2019). *Okul öncesi eğitimde rehberlik ve denetim uygulamalarına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yüzer, A. F. (2003). *İstatistik*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

İletişim/Correspondence

MSc. Hilmi GÖLCÜK
hilmigolcuk@gmail.com

Assoc. Dr. Servet ATİK
servet.atik@inonu.edu.tr

Some Pedagogical Results Produced by Various Inequalities in Education and Their Effects on the Classroom Environment

Abdulgazi KAYMAZ, Gölyaka Yunus Emre Primary School, ORCID ID: 0000-0002-6345-9033
Taner ATMACA, Düzce University, ORCID ID: 0000-0001-9157-3100

Abstract

The main purpose of this research study is to examine how the various inequalities encountered in education are reflected in the practices in the classroom, in line with the views of the teachers. In the study, the phenomenology pattern, which is in the tradition of qualitative research, was used. The sample of the study consists of a total of nineteen teachers working in Düzce and determined by the maximum diversity sampling technique. A semi-structured interview form was used in the data collection tool of the study. While collecting the data, the researchers made an appointment one by one, and interviews were conducted with each interviewer face-to-face and by voice recording. Content analysis and interpretive phenomenology were used in the analysis of the data. As a result of the analysis, a total of three themes were created. Categories and codes were created under the themes of the effects of inequalities on classroom practices, the effects of inequalities on the development of students, and teachers' practices in reducing the impact of inequalities on education. The findings show that inequalities have a negative impact on students' behaviors and education processes in the classroom. Situations, such as weak friendship relations, violating the rules, bullying, shyness can become evident with inequalities. Effects such as indifference to education, poor school engagement, not paying enough attention to lessons, fear of failure, retardation in language development, and low wealth of experience emerge as a result of the inequalities.

Key Words: Education inequalities, cultural capital, social capital



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 3, 2022
pp. 1870-1897
DOI
10.17679/inuefd.1169970

Article Type
Research Article

Received
01.09.2022

Accepted
25.12.2022

Suggested Citation

Kaymaz, A. & Atmaca, T. (2022). Some pedagogical results produced by various inequalities in education and their effects on classroom environment, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(3), 1870-1897. DOI: 10.17679/inuefd.1169970

Bu makale Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından Haziran-2022 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Education inequalities and social inequalities are in a two-way interaction (Coşkun, 2014). In other words, just as social inequalities cause educational inequalities, educational inequalities also cause social inequalities. Therefore, there is a cyclical relationship between them. However, social inequalities (economic, cultural, religious, gender, etc.) affect education inequalities more. As in the whole world, these dynamics affect the education system in Turkey as well. These effects appear as educational inequalities. While the reflection of income inequality in Turkey to education allows the children of high-income upper group families to benefit more from quality education, it causes the children of families belonging to low-income subgroups to be deprived of quality education (Yıldız & Güntekin-Karakaş, 2019). In the classroom environment where educational inequalities become visible, teachers struggle with these inequalities and carry out their classroom practices (Atmaca, 2021). In a sense, the concept of practice, borrowed from sociology, can be defined as a set of actions performed in daily life. In this context, not only disadvantaged students but also teachers, who are the planners and implementers of educational activities, have to struggle with educational inequalities.

Purpose

It is seen that there are limited number of studies on how inequalities are reflected in the teacher-student relationship, student's social, psychological, and cognitive development, personality traits and classroom practices at a micro level and in the field (Atmaca, 2021) and there is a need for studies on this in the literature. With this research, it has been tried to find an answer to the question of how educational inequalities are reflected in their classroom practices, in line with the experiences and opinions of teachers. It has been found that the reflection of inequalities in the classroom as the main problem situation of the research is revealed within the framework of teachers' experiences. The research also tried to find answers to the following sub-problems:

- How are educational inequalities reflected in classroom practices (acts) according to teachers' views?
- How do educational inequalities affect student development areas according to teachers' views?
- What do teachers think about the educational inequalities that students are exposed to and what do they do to eliminate educational inequalities?

Method

In order to describe in detail, the reflections of social inequalities on educational inequalities and educational inequalities on classroom practices (actions), the phenomenology model, which is in the tradition of qualitative research, was preferred in this study. This research was carried out with a study group consisting of teachers who worked in various types and levels in 19 different public schools in the Gölyaka district of Düzce province, or who previously worked in these schools and are still continuing their teaching duties. Maximum variation sampling method, one of the purposive sampling methods, was used to determine the teachers in the study group. In the analysis of the data, content analysis and interpretive phenomenology, which are qualitative research analysis techniques, were used together.

Findings

When the research data were analyzed, various themes and categories were created. Some of these themes were identified as Reflections of Inequalities on Classroom Practices, Effects of Inequalities on Student Development and Teacher Practices in Reducing the Impact of Inequalities on Education. Undoubtedly, the field where inequalities become most visible in their reflection on classroom practices is education and training processes. According to the opinions of the teachers participating in the research, the fact that students belong to families at different levels in terms of economic, cultural, and social capital negatively affects the education-teaching process in classroom practices. It is seen that inequalities in education affect different development areas of students both indirectly and directly. Considering that development and learning occur simultaneously, it is possible to talk about the effect of the social conditions of the family environment in which the students live in their social, psychological, and academic development. Academic development is one of the areas in which the various inequalities experienced by students due to their individual, family or social conditions are reflected most clearly and concretely. It is seen that the inequalities experienced have negative effects on the psycho-social development of students from an early age. Especially during the socialization periods, the richness of life and the relations with the social environment of the students play an extremely important role in the development of some social skills.

Discussion & Conclusion

According to the findings of the present study, it has been observed that as the school level increases, the unwanted behaviors of the disadvantaged students in the classroom increase. It has been concluded that students from socioeconomically and socio-culturally disadvantaged families, especially studying in vocational and technical Anatolian high schools, do not participate enough in classroom practices, disrupt order in the classroom, and exhibit behaviors that do not recognize rules. The vast majority of disadvantaged students come from families that do not have economic, cultural and social capital. The socioeconomic and socio-cultural problems of these families affect the communication within the family negatively, and these problems can cause undesirable situations such as violence, neglect and abuse on children. The results of this study show that disadvantaged students are exposed to domestic violence, neglect, and abuse. The results obtained by Yanık and Ediz (2022) are consistent with the results of this research. Alkan (2018) found results, such as depression, various behavioral disorders, future anxiety, low sense of responsibility, loss of self-confidence, and feelings of guilt in disadvantaged students (members of broken families). The related study is similar to this study, which produced the result that students exposed to educational inequalities manifest negatively in student development areas.

Eğitimde Karşılaşılan Çeşitli Eşitsizliklerin Ürettiği Bazı Pedagojik Sonuçlar ve Sınıf Ortamına Etkileri

Abdulgazi KAYMAZ, Gölyaka Yunus Emre İlkokulu, ORCID ID: 0000-0002-6345-9033
Taner ATMACA, Düzce Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-9157-3100

Öz

Bu araştırmanın temel amacı eğitimde karşılaşılan çeşitli eşitsizliklerin sınıf içindeki uygulamalara nasıl yansıdığını öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda incelemektir. Çalışmada nitel araştırma geleneği içerisinde yer alan fenomenoloji deseninden yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Düzce’de görev yapan ve maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği ile belirlenen toplam on dokuz öğretmen meydana getirmektedir. Çalışmanın veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler toplanırken araştırmacılar tek tek randevu alarak her bir görüşmeci ile yüz yüze ve ses kaydı alarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizinden ve yorumlayıcı fenomenolojiden yararlanılmıştır. Analizler sonucunda toplam üç tema oluşturulmuştur. Eşitsizliklerin sınıf içi pratiklere etkileri, eşitsizliklerin öğrencilerin gelişimlerine etkileri ve eşitsizliklerin eğitime etkisini azaltmada öğretmenlerin uygulamaları temalarının altında kategoriler ve kodlar meydana getirilmiştir. Araştırma bulguları eşitsizliklerin sınıfta öğrencilerin hem davranışlarına hem de eğitim-öğretim süreçlerine olumsuz yansıdığını göstermektedir. Zayıf arkadaşlık ilişkileri, kuralları ihlal etme, zorbalık, çekingenlik gibi durumlar eşitsizliklerle birlikte belirgin hale gelebilmektedir. Eğitim-öğretime ilgisizlik, zayıf okul bağlılığı, derslerle yeteri kadar ilgilenmeme, başarısızlık korkusu, dil gelişiminde gerilik, düşük yaşantı zenginliği gibi etkiler eşitsizlikler neticesinde ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde eşitsizlikler, kültürel sermaye, sosyal sermaye



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 3, 2022
ss. 1870-1897

DOI
10.17679/inuefd.1169970

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
01.09.2022

Kabul Tarihi
25.12.2022

Önerilen Atıf

Kaymaz, A. ve Atmaca, T. (2022). Eğitimde karşılaşılan çeşitli eşitsizliklerin ürettiği bazı pedagojik sonuçlar ve sınıf ortamına etkileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1870-1897. DOI: 10.17679/inuefd.1169970

Bu makale Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından Haziran-2022 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Eğitimde Karşılaşılan Çeşitli Eşitsizliklerin Ürettiği Bazı Pedagojik Sonuçlar ve Sınıf Ortamına Etkileri

Giriş

Eşitsizlik kavramı literatürde ekonomik, siyasal ve sosyal alanlardaki değerlerin eşit olarak paylaşılmaması nedeniyle ortaya çıkan bir olgu şeklinde açıklanmaktadır (Demirer, 2020). Eşitsizliğin kaynaklarına ilişkin şimdiye değin pek çok faktör sıralanmıştır. Bunlar arasında ailevi köken, ekonomik güç, statü, meslekler, kültürel-sosyal sermaye, doğuştan gelen imtiyazlar vb. öne çıkmaktadır. Günümüz dünyasında ekonomik sermayenin yanında yine ekonomik sermayeyle bağlantılı olmak kaydıyla kültürel, sosyal, entelektüel ve akademik sermayenin de hem toplumsal alanda hem de eğitim-öğretim pratiklerindeki eşitsizliklerde kendini hissettirdiği görülmektedir (Ünal, 2004).

Her çağda eşitsizliklerden ve özellikle de ekonomik temelli eşitsizliklerden bahsedilebilir. Ancak bu durum tüm toplumsal eşitsizlikleri ekonomi alanı üzerinden değerlendirmeyi gerektirmez. Zira toplumsal alan çoklu nedenselliklerin ürünüdür. Weber, toplumsal olay ve olguları tekil nedenlere bağlamanın doğru olmadığını, bir olaya ve özellikle öznesi insan olan bir olaya tek bir neden yerine düzeyleri farklı olsa bile çoklu nedenlerin etkisinin olduğunu varsaymaktadır (Aydın, 2018; Hira, 2000). Örneğin toplumsal eşitsizlikleri sadece ailelerin yoksul ya da zengin olmasına bağlamak doğru değildir. Toplumsal eşitsizliklere tarihsel, kültürel, etnik, coğrafi ve demografik özellikler de neden olmaktadır. Her toplumda, var olan eşitsizlikleri ortaya koymak için toplumsal sınıfların özellikle de orta sınıfın durumu araştırmacılar tarafından incelenmektedir. Toplumsal eşitsizliklerin orta sınıf mensuplarına bu şekilde yansımaları, onların halihazırda değil de geleceğe yatırım yapmalarına neden olmaktadır. Bu bağlamda bireyleri orta sınıfta var etmede en önemli faktörler olan eğitim ve meslek etkisini kaybetmekte (Sunar ve Akkuş Güvendi, 2020) ve böylece orta sınıf ailelerin çocuklarına ve ailelerinin geleceğine yönelik belki de tek ciddi yatırımları eğitim harcamaları ve dolayısıyla toplumsal hareketliliğin lokomotifi olan eğitim toplum nezdinde itibarını yitirmektedir. G20 üyesi olan ve gelişmekte olan ülkeler arasında yer alan Türkiye, gelir dağılımı eşitsizliğinde muadili ülkeler ile kıyaslandığında pozitif bir değere sahip olduğu söylenemez (İnan, 2013). Gelir dağılımı eşitsizliği; kültürel, sosyal ve simgesel sermaye (Kaplan ve Yardımcıoğlu, 2020) farklılıklarının da birincil kaynağı olması nedeniyle tüm toplumsal eşitsizliklerin temelini oluşturmaktadır.

Ekonomik faktörleri ve siyasal otoriteyi tüm eşitsizliklerin kökeni olarak görmek, aslında bir anlamda değiştirmek istediği sisteme hizmet etmek demektir (Bourdieu ve Passeron, 2014). Ekonomik alanda eşitlik sağlansa bile toplumlar, iktidar için yöneten ve yönetilen sorununu çözemeyecektir (Hesapçoğlu ve Dündar, 2011). Zira sınıflı bir toplumda herkese eşit ekonomik standartlar sunmak eğitim eşitsizliklerini gidermeye yeterli değildir. Eğitim eşitsizliklerinin esas kaynağı olan sınıfın kültürel alışkanlıkları (habitus + kültürel sermaye) ve diğer eğitim gereklilikleri doğru tahlil edilmeden eğitim eşitsizlikleri sorunu çözülemez (Bourdieu ve Passeron, 2014). Ayrıca unutmamak gerekir ki ekonomik ve kültürel sermaye yatırımları birkaç kuşak sonrasında değer kazanır. Dolayısıyla eğitim eşitsizliklerini gidermek için yapılacak tüm uygulamaların kısa, orta ve uzun vadeler için planlanması gereklidir. Bourdieu'nün eğitim ve toplumsal tabakalaşma üzerine yaptığı çalışmalar incelendiğinde; eğitim kurumları aracılığıyla yetenekli bireylerin kendilerine güç ve statü sağlayabileceği ve var olan toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilerek sürdürülebileceği şeklinde iki ana tema ile karşılaşılır (Yamlı, 2021). Ancak Bourdieu'nün eğitimi toplumsal dikey hareketliliği sağlayıcı bir unsur olarak değil, toplumsal eşitsizlikleri pekiştirici bir araç olarak gördüğünü de söylemek gerekir (Yanıklar, 2010).

Eğitim ve eğitim kurumlarının var olan toplumsal eşitsizlikleri pekiştirdiği ve yeniden ürettiği görüşü Bourdieu'yu yeniden üretimcilerin en önde gelen isimlerinden biri haline getirmiştir. Öyle ki Bourdieu yeniden üretim görüşünü kültürel sermaye üzerine bina etmiştir. Her bir bireye eşit imkânlar sunulmasına rağmen bireylerin başarı farklılıklarına neden olarak bireyin ailelerinden tevarüs ettikleri kültürel sermayelerini görmektedir (Aktay, 2014). Toplumsal uzamda sermaye türlerinin eşitsiz dağılımı neticesinde oluşan toplumsal eşitsizlikler yeni kuşaklara miras kalır. Dolayısıyla sermaye farklılıkları (ki özellikler ekonomik ve kültürel sermayenin eşitsiz dağılımı) ailelerin ve çocuklarının eğitim tercihleri, okul türü tercihleri nitelikli eğitime erişimlerini etkilemekte ve böylece eşitsizliklerin pekişmesine neden olduğu söylenebilir. Eğitim sistemleri ve okullar, bir dizi ayıklama stratejileri ile bireylerin ailelerinden edindikleri kültürel sermaye mirasına göre bireyleri ayrıştırır (Bourdieu, 1995). Bourdieu eğitimdeki ve toplumsal diğer alanlardaki eşitsizlikleri açıklarken bir hayli geniş repertuvara sahip biri olarak önemli kavramları kullanmaktadır. Örneğin oyun, illusio, doxa kavramlarını bu bağlamda öne çıkartmakta; alan, habitus, strateji ve mücadele gibi kuramının temel öğelerini ilişkiler ağı ile açıklamaktadır. Oyundaki amaç; oyunu kazanmak, sosyolojik perspektiften bakıldığında eyleyicinin toplumsal alanda edindiği konumu korumak ya da yükseltmek için diğerleri ile giriştiği rekabet savaşı sermaye tür ve miktarı oranında stratejiler üretilmesiyle alandaki iktidarını devam ettirmek veya devralmak için mücadele içine girerler. Ayrıca sermaye türü ve miktarı hem mücadele stratejilerinin kaynağı hem de uğruna mücadele edilen bir öğe olması nedeniyle ironik bir durum teşkil eder (Bourdieu ve Wacquant, 2014). Eğitimi de temel bir mücadele alanı olarak ele alan Bourdieu, bu alandaki mücadeleyi (oyunu) kendi lehlerine çevirebilmek için insanların çeşitli stratejiler geliştirdiğini ancak bunu da büyük ölçüde kültürel sermaye sahiplerinin başardığını dile getirmekte ve böylece eğitimde eşitsizliklerin kültürel sermaye farklılığından kaynaklı yeniden üretildiğini vurgulamaktadır (Bourdieu, 2015a; 2015b).

Eğitim; toplumsal eşitsizliklerden etkilenmekte ve aynı zamanda bu eşitsizliklerin yeniden üretilerek sürdürülmesini sağlayan önemli bir alandır (Sunar, 2018). Eğitimde eşitsizlik olgusu iki ana tartışma üzerinden yürütülmektedir. Bunlar; post-modern dünyada artan iş bölümü çeşitliliği ve kitlelerin eğitime erişimi sorunudur (Atmaca, 2018). Bu ana tartışma konularına ek olarak ve bu ana tartışma konularından beslenen zorunlu eğitim, adrese dayalı kayıt sistemi, LGS ve YKS gibi eleme temelli merkezi sınavlar önemli yer tutmaktadır. Ayrıca nüfusun artışı ile "önemli işlere" en becerikli ve en yetenekli bireylerin seçimi zorunluluğu, ulus devletinin temellerini sağlamlaştırmanın yanında dünya ile bütünleşmede yaşanan sorunlar olarak sıralanabilir. Eğitim eşitsizlikleri ile toplumsal eşitsizlikler çift yönlü bir etkileşim içerisindedir (Coşkun, 2014). Başka bir ifadeyle toplumsal eşitsizlikler, eğitim eşitsizliklerine neden olduğu gibi eğitim eşitsizlikleri de toplumsal eşitsizliklere neden olmaktadır. Dolayısıyla aralarında döngüsel bir ilişki vardır. Ancak toplumsal eşitsizlikler (ekonomik, kültürel, din, cinsiyet vb.) eğitim eşitsizliklerini daha fazla etkilemektedir. Çünkü toplum, eğitimden önce vardır ve eğitim toplumsal alanı ya koruma (genellikle koruma misyonunu üstlenir) ya da değiştirme stratejilerinin önemli bir aracı olarak ortaya çıkmıştır. Eğitimde fırsat ve imkân eşitliği tartışmaları, toplumsal sınıf yapılanmaları ve bu sınıflar arasındaki çatışmalardan sonra başlamıştır (Hesapçioğlu ve Dündar, 2011). Her ülke ve toplum farklı dinamiklere sahiptir. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de bu dinamikler eğitim sistemini etkilemekte ve bu etkiler eğitim eşitsizlikleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'deki gelir eşitsizliğinin eğitime yansması yüksek gelirli üst grup aile çocuklarının kaliteli eğitimden daha fazla yararlanmasına imkân sağlarken düşük gelirli alt gruplara mensup aile çocuklarının ise kaliteli eğitimden mahrum olmasına neden olmaktadır (Yıldız ve Güntekin-Karakaş, 2019). Bu durum kuşkusuz kültürel sermayenin ekonomik sermaye ile olan iki yönlü tahvil durumuyla ilgilidir.

Eğitim eşitsizlikleri, kümülatif sermayeden (ekonomik, kültürel, sosyal sermaye toplamı) mahrum kalan dezavantajlı kesimler aleyhine seyretmektedir. Dezavantajlılık, yoksulluğun beraberinde getirdiği bir kavram olmasının yanında sosyolojik olarak orta ve üst tabakalarda yer almayan alt tabaka mensuplarının eğitim, sağlık, ekonomi başta olmak üzere tüm yaşam alanlarında yaşadıkları olumsuzlukları ihtiva etmektedir (Cülha, 2020; Özbaş, 2018). Söz konusu dezavantajlara sahip ailelerin çocukları ise eğitim alanına giriş yapmalarından itibaren ailelerinden tevarüs eden kültürel sermaye yetersizliği nedeniyle dezavantajlı öğrenci olmaktadır. Özbaş (2018), dezavantajlı öğrencileri yaşadığı aile ve sosyal çevre imkânları olumsuz, ebeveynlerin eğitim durumu yetersiz, asgari yaşam koşullarından uzak, aile gelir durumu düşük ve sosyal güvenceden yoksun öğrenciler olarak tanımlamaktadır. Dezavantajlı öğrencilerin sahip oldukları yetersizlikler, yoksulluklar ve yoksunluklar doğrudan ya da dolaylı olarak okul hayatına yansiyabilmektedir (Atmaca, 2020).

Eğitim eşitsizliklerinin görünür hale geldiği sınıf ortamında öğretmenler, bu eşitsizliklerle mücadele ederek sınıf içi pratiklerini gerçekleştirmektedir (Atmaca, 2021). Sosyolojiden bir anlamda ödünç alınan pratik kavramı, gündelik hayatta gerçekleştirilen eylemler bütünü olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda eğitim eşitsizlikleri ile yalnızca dezavantajlı öğrenciler değil, eğitim öğretim faaliyetlerinin planlayıcısı ve uygulayıcısı olan öğretmenler de mücadele etmek durumunda kalmaktadır. Zira özellikle eğitim eşitsizliklerini yeniden üretimci paradigma ile tartışan Bourdieu, bireyin gündelik yaşamdaki eylemlerini habitusun (yatkinlikler bütünü) şekillendirdiği belirtmektedir (Swartz, 2013). Habitus; yapı-eylem ve birey- toplum arasındaki ilişkilerin gelişim süreçlerini içeren (Kaya, 2005), belli bir durum karşısında, durumun algılanmasına yarayan bilgisel yapı şemaları aracılığıyla bireyin verdiği tepkilere ilişkin pratikler bütünüdür (Bourdieu, 1995). Dolayısıyla öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini planlama ve uygulamaları, sınıf içi pratikler olarak adlandırılabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitim eşitsizlikleriyle mücadele etme stratejilerinin, öğrenme-öğretme sürecinde tanık oldukları eğitim eşitsizlikleri ve dezavantajlı öğrencilere yönelik bu süreçteki tutum ve davranışlarının onların sınıf içi pratiklerini etkilediği düşünülmektedir. Eğitim eşitsizlikleri üzerine yapılan çalışmaların çoğunluğu eşitsizliklere neden olan gerekçelere odaklandığı ve ailevi ya da toplumsal kökene dayalı faktörlerin özellikle merkezi sınavlarda eşitsizlikleri nasıl daha görünür hale getirdiğine ilişkin bulguları öne çıkarmaktadır (Alpman, 2009; Atmaca, 2019; Coşkun, 2014, Çelik, 2014, Çelikkol, 2017; Çolak, 2015; Duran, 2015; Evans, Kelley & Sikora, 2014; Gezgin, 2016; Gooding, 2001; Lareau & Weininger, 2004). Eşitsizliklerin daha mikro düzeyde ve alanda öğretmen-öğrenci ilişkisine, öğrencinin sosyal, psikolojik ve bilişsel gelişimine, kişilik özelliklerine, sınıf içi pratiklere nasıl yansdığına dair araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Atmaca, 2021) ve literatürde buna ilişkin çalışmalara ihtiyaç vardır. Araştırma bulgularının özellikle dezavantajlı bölgelerde ve okullarda çalışan öğretmenlere bir farkındalık kazandırması beklenmektedir. Bu araştırmayla eğitim eşitsizliklerinin sınıf içi pratiklerine nasıl yansdığı sorusuna öğretmenlerin deneyimleri ve görüşleri doğrultusunda cevap aranmaya çalışılmıştır ve araştırmanın temel problem durumu olarak eşitsizliklerin sınıf içine yansımalarının öğretmenlerin deneyimleri çerçevesinde ortaya çıkartılması belirlenmiştir. Böylece sadece sınav sonuçlarına dayalı bir eşitsizlik görünümünden daha derin ve yaygın olan sınıf içerisindeki kazanım ve gelişim eşitsizlikleri ön planda olacaktır. Araştırmada şu alt problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır:

- Öğretmen görüşlerine göre eğitim eşitsizlikleri sınıf içi pratiklere (eylemlere) nasıl yansımaktadır?
- Öğretmen görüşlerine göre eğitim eşitsizlikleri öğrenci gelişim alanlarını nasıl etkilemektedir?
- Öğretmenler, öğrencilerin maruz kaldıkları eğitim eşitsizlikleri hakkında ne düşünmektedirler ve eğitim eşitsizliklerin giderilmesi için neler yapmaktadırlar?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Toplumsal eşitsizliklerin eğitim eşitsizliklerine, eğitim eşitsizliklerinin sınıf içi pratiklere (eylemlere) yansımalarını ayrıntılı bir şekilde betimlemek adına bu çalışmada nitel araştırma geleneği içerisinde yer alan fenomenoloji modeli tercih edilmiştir. Sosyal gerçekliğin bir yansıması olarak görülen fenomenoloji özlerin ortaya çıkartılması, olgulara ilişkin detayların betimlenmesini, kişinin dış dünyayı kendine göre algılama ve anlamlandırma sürecini içermektedir (Polatcan ve Kılınç, 2018). Fenomenoloji deseni yapılan çalışmalar insanların yaşadıkları deneyimleri nasıl anlamlandırdıkları ve bu deneyimler etrafında gerçekliği nasıl inşa ettiklerini, deneyimi nasıl bilince dönüştürdüklerini irdelenmektedir (Patton, 2014). Fenomenoloji deseniyle insanların yaşadıkları olayları ve deneyimleri nasıl betimledikleri ortaya çıkartılmak istenmektedir. Fenomenolojinin temel varsayımları içerisinde insanların algılarının daha çok yaşanan fenomenlerin bilinci meydana getirdiği yer almaktadır ve fenomenolojik araştırmaların temel gayesi de bu bilinci ortaya çıkarmak, betimlemek ve yorumlamaktır (Patton, 2014; van Mannen, 1990). Fenomenoloji araştırmalarında veri kaynağı, ilgili fenomeni yaşayan-deneyimleyen ve bu yaşantıyı dışı vurabilecek olan kişilerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da eğitimdeki çeşitli eşitsizlikleri meslek hayatı boyunca deneyimleyen ve eşitsizliklerin sınıfa-derslere ve öğrencilere etkilerini bizzat gören öğretmenlerin deneyimlerinin ortaya çıkartılması ve bu deneyimlerin onlar için ne ifade ettiğine odaklanılmıştır. Dolayısıyla bu çalışmada fenomenoloji deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma Düzce ili Gölyaka ilçesindeki 19 ayrı devlet okulunda çeşitli tür ve kademelerde görev yapan ya da daha önce bu okullarda görev yapmış ve halen öğretmenlik görevine devam eden öğretmenlerin oluşturduğu bir çalışma grubu ile yürütülmüştür. Çalışma grubundaki öğretmenlerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, birçok durumda olgu ve olayların genelleme yapma kaygısı gütmeyen derinlemesine irdelenmesine ve olguların anlaşılmasına imkân sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Maksimum çeşitlilik örnekleme ise araştırma sorusu ile ilgili olan ve kendi içerisinde homojen, değişken ve farklı özellikler oluşturabilen ve çeşitliliği temsil etmeye yarayan örnekleme tekniğidir (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırmada yer alan öğretmenlerin Düzce ili Gölyaka ilçesinde görev yapmasının yanında coğrafi bölge, okul kademesi, yerleşim yeri, cinsiyet, branş, okulun öğrenci sayısı, okul çevresinin ekonomik düzeyi gibi değişkenler bakımından maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Verileri*

KATILIMCI KODU	Yaşı	Mesleki Kıdemi	Görev yapılan okul kademesi/türü	Görev Yapılan Yerleşim Yeri	Yerleşim Yerinin Sosyoekonomik Durumu	Ortalama Sınıf Mevcudu	Daha Önce Görev Yapılan Bölgeler
Ö1	29	6-10 yıl	İlkokul	İlçe	Orta	30 ve üzeri	Karadeniz, Doğu Anadolu
Ö2	32	11-15 yıl	İlkokul	İlçe	Orta	21-29	Karadeniz, Doğu Anadolu
Ö3	29	6-10 yıl	İlkokul	İlçe	Orta	21-29	Karadeniz, Güneydoğu Anadolu
Ö4	57	20 yıl +	İlkokul	İlçe	Orta	21-29	Karadeniz, Güneydoğu Anadolu
Ö5	35	11-15 yıl	İlkokul	İlçe	Orta	30 ve üzeri	Karadeniz, Güneydoğu Anadolu
Ö6	48	20 yıl +	İlkokul	İlçe	Orta	21-29	Karadeniz
Ö7	25	1-5 yıl	Anaokulu	İlçe	Orta	16-20	Karadeniz
Ö8	37	11-15 yıl	Ortaokul	İlçe	Orta	21-29	Karadeniz, Doğu Anadolu
Ö9	35	11-15 yıl	İlkokul	Köy	Orta	16-20	Karadeniz, Doğu Anadolu
Ö10	30	6-10 yıl	İlkokul	İlçe	Orta	21-29	Karadeniz, Doğu Anadolu
Ö11	29	6-10 yıl	İlkokul	İlçe	Orta	21-29	Karadeniz, Güneydoğu Anadolu
Ö12	29	6-10 yıl	Anadolu Lisesi	İlçe	Düşük	21-29	Karadeniz
Ö13	37	11-15 yıl	İlkokul	İlçe	İyi	21-29	Karadeniz, Güneydoğu Anadolu
Ö14	40	11-15 yıl	Mesleki ve T. An. L.	İlçe	Düşük	16-20	Karadeniz, Doğu Anadolu
Ö15	30	6-10 yıl	İlkokul	İlçe	İyi	30 ve üzeri	Karadeniz, Marmara
Ö16	36	11-15 yıl	Anaokulu	İl	İyi	16-20	Karadeniz, İç Anadolu
Ö17	36	11-15 yıl	Anaokulu	İl	İyi	16-20	Karadeniz, İç Anadolu, Güneydoğu Anadolu
Ö18	44	20 yıl +	İlkokul	İlçe	İyi	21-29	Karadeniz, Akdeniz
Ö19	30	6-10 yıl	Anaokulu	İlçe	İyi	16-20	Karadeniz
Ö20	32	6-10 yıl	İlkokul	Köy	İyi	16-20	Karadeniz, İç Anadolu
Ö21	55	20 yıl +	İmam Hatip Lisesi	İl	Düşük	16-20	Karadeniz, Marmara, Ege
Ö22	52	20 yıl +	Ortaokul	Belde	Çok düşük	30 ve üzeri	Karadeniz, Marmara, Ege
Ö23	31	6-10 yıl	Ortaokul	İl	İyi	21-29	Karadeniz, İç Anadolu
Ö24	38	11-15 yıl	Ortaokul	İl	İyi	30 ve üzeri	Karadeniz, Ege
Ö25	32	6-10 yıl	Ortaokul	Köy	Düşük	16-20	Karadeniz

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları 29 ile 57 arasında değişmektedir. Öğretmenlerden mesleki kıdemi 1-5 yıl olan bir kişi, mesleki kıdemi 6-10 yıl olan on kişi, mesleki kıdemi 11-15 yıl olan dokuz kişi, mesleki kıdemi 20 yıl ve üzeri olan beş kişi vardır. Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademelerine bakıldığında on üç kişi ilkokullarda, beş kişi ortaokullarda dört kişi okul öncesinde, üç kişi de ortaöğretim kademesinde çalışmaktadır. On bir öğretmenin çalıştığı bölgenin sosyoekonomik düzeyi orta, dokuz öğretmenin çalıştığı bölgenin sosyoekonomik düzeyi iyi, dört öğretmenin çalıştığı bölgenin sosyoekonomik düzeyi düşük, bir öğretmenin çalıştığı bölgenin sosyoekonomik düzeyi ise çok düşüktür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullarda sınıf mevcutları en düşük 16-20 aralığında iken en yüksek 30+ öğrenci şeklindedir. Katılımcı öğretmenler, daha önceden Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde görev yapmışlardır.

Etik Süreç

Araştırmanın etik izni Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 30/12/2021 tarihli 2021/290 sayılı kararı ile alınmış ve bu izin sonrasında veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

İlgili alanyazın taraması yapıldıktan sonra yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşme tekniği aracılığıyla veriler elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacıların belirlediği soru veya konu başlıkları aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı geliştirilme aşamasında alanda eğitim eşitsizlikleri ile çalışmaları olan bir uzmanın görüşü alınmıştır. Uzman incelemesi; nitel araştırmaların inandırıcılığını (iç geçerliğini) sağlamak için kullanılan stratejilerden biri olup araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırmalarda uzmanlaşmış kişiler tarafından, araştırmanın çok farklı yönleri ile incelenerek araştırmaların inandırıcılığını sağlamak için kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşme formu nihai şeklini almadan önce iki öğretmen ile görüşmeler yapılarak elde edilen veriler, uzman incelemesine tabi tutularak görüşme formunun işlevselliği artırılmıştır. Görüşme formunun bir örneği görüşme yapılan öğretmenlere görüşmeden önce verilmiştir. Ayrıca görüşmeler sırasında öğretmenlere araştırma etiğine uygun olarak gerekli güvenceler verilmiş; okul, öğrenci ve öğretmen isimlerinin saklı tutulacağı konusu hatırlatılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlere toplumsal eşitsizlik, eğitim eşitsizliği, sınıf içi pratikler ve öğrenci gelişim alanları ile ilgili talep etmeleri halinde açıklamalar yapılmış, görüşme sırasında katılımcılardan izin almak şartı ile ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeler 28-65 dakika arasında sürmüştür ve alternatif sorular ile birlikte alınan veriler görüşme formuna aktarılmıştır. Veriler 2021-2022 eğitim-öğretim yılı Bahar döneminde toplanmıştır. Sorulan bazı sorular aşağıda verilmiştir:

- Sizce toplumsal eşitsizlikler öğrencilerin eğitim hayatını nasıl etkilemektedir? Sınıflarınızdan çeşitli somut örnekler vererek açıklayabilir misiniz? Sizce eğitim eşitsizlikleri sınıf içi eğitim pratiklerine (eğitim-öğretim süreçleri, öğrencilerin birbirleri ve öğretmenlerle olan ilişkisi, derse katılım vb.) ve uygulamalarınıza nasıl yansımaktadır? Bazı örnekler etrafında açıklayabilir misiniz? Eğitim eşitsizlikleri derslerinizin niteliğini ve sizin performansınızı nasıl etkilemektedir?
- Sizce eğitim eşitsizlikleri öğrenci gelişim alanlarını (akademik, sosyal, duyuşsal ve davranışsal) nasıl etkilemektedir? Dersine girdiğiniz sınıflardan çeşitli somut örnekler verebilir misiniz? Eşitsizlikler öğrencilerin öğrenme kalitesini nasıl etkilemektedir?
- Eğitim eşitsizliklerini gidermek için sınıf içi uygulamalarınızda neler yapmaktasınız?

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, nitel araştırma analiz tekniklerinden içerik analizi ve yorumlayıcı fenomenoloji birlikte kullanılmıştır. İçerik analizi, tümevarımcı bir yaklaşımla araştırılan konunun kökenlerine iner ve kodlama yoluyla belirlenen kavramlarına altında yatan nedenlerle, diğer kavramların arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasını sağlar (Baltacı, 2019). Yorumlayıcı fenomenoloji, kavramları ve onların niteliklerini tanımlamanın ötesinde bireylerin yaşam deneyimleri içinde gömülmüş anlamlara bakmayı işaret etmektedir. Ayrıca yorumlayıcı fenomenoloji insan deneyimlerinin ne olduğuna değil bundan hareketle yani deneyimlerine dayalı olarak ne bildiklerine odaklanmaktadır (Ersoy, 2017). Yorumlayıcı fenomenoloji tekniği ile araştırmacı, katılımcılardan elde ettiği verileri sadece betimlemek yerine kendi bakış açısı ile de yorumlayarak deneyimlerden gizlenen anlamlara erişmeye çalışmaktadır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın iç geçerliğini yani inandırıcılığını artırmak için uzun süreli etkileşim ve katılımcı teyidi kullanılmıştır. Araştırmacılar çalışmanın yapıldığı ortamda uzun süre kalarak karşılıklı etkileşimi artırmayı ve böylece inandırıcılığı yükseltmeyi tercih etmiştir. Bununla birlikte ses kayıtlarından elde edilen transkripsiyon yeniden katılımcılarla paylaşılarak görüşlerini tam yansıtip yansıtmadıkları konusunda son teyit alınmıştır. Güvenirliği artırmak için elde ayrıntılı betimleme tekniğine ve doğrudan alıntılara başvurulmuştur.

Katılımcıların deneyimleri kendi sosyal bağlamları içerisinde oldukça anlamlıdır ve bu perspektifle yorumlanmaktadır (Ersoy, 2017). Bilimsel bir araştırmada, sonuçların inandırıcılığı önemli bir ölçüttür (Başkale, 2016). İnandırıcılık (iç geçerlik) bulguların kendi içinde tutarlı olması, önceden yararlanılan teori ile uyumlu olması, ortaya çıkan kavramların anlamlı bütün oluşturması ile ilgilidir. Araştırma sürecinde elde ettiği verilerin teorik arka planla uyumlu olmasına özen gösterilmiş ve iç geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. İnandırıcılık, bulguların gerçeklikle ne derecede uyumlu olduğu ile ilgilidir (Arastaman vd., 2018). Nitel araştırmalarda inandırıcılığı artırmanın bazı teknikleri söz konusudur. Bunlar arasında uzun süreli etkileşim, çeşitleme (triangulation), uzman incelemesi ve katılımcı teyidi şeklinde sıralanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmalar yapılırken görüşme tekniğinde genellikle görüşmeci-katılımcı arasındaki etkileşim geçen süreyle orantılıdır. Görüşme süresi uzadıkça etkileşim de artabilmektedir.

Görüşmelerin başında katılımcılar, araştırmacılarından daha yoğun şekilde etkilenebilirken görüşmelerin ilerleyen safhalarında güven düzeyi artmaktadır. Bundan dolayı etkileşimi artırmak ve araştırmacı-görüşmeci arasındaki güveni yükseltmek adına görüşmeler mümkün olduğunca makul sürede tutulmaya çalışılmıştır. İnandırıcılığı artırmak için ayrıca görüşmecilerin ifadelerine doğrudan başvurulmuş ve zaman zaman alıntılar yapılmıştır. Bununla birlikte katılımcı teyidi de kullanılmıştır. Yazıya dökülen görüşme kayıtları ve oluşturulan-düzenlenen veriler katılımcıların teyidine sunulmuş ve araştırmacıdan kaynaklı yanlılık durumu bertaraf edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu araştırma; araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması ve analiz edilmesi aşamalarında sürekli uzman incelemesine tabi tutulmuştur. Uzman incelemesi; nitel araştırmaların inandırıcılığını (iç geçerliğini) sağlamak için kullanılan stratejilerden biri olup araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırmalarda uzmanlaşmış kişiler tarafından, araştırmanın çok farklı yönleri ile incelenerek araştırmaların inandırıcılığını sağlamak için kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bulgular

Araştırma verileri, analiz edildiğinde çeşitli temalar ve kategoriler oluşturulmuştur. Bu temalar Eşitsizliklerin Sınıf İçi Pratiklerine Yansımaları, Eşitsizliklerin Öğrenci Gelişimlerine Etkileri ve Eşitsizliklerinin Eğitime Etkisini Azaltmada Öğretmen Uygulamaları olarak belirlenmiştir.

Eşitsizliklerin Sınıf İçi Pratiklere Etkileri

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde eşitsizliklerin sınıf içi pratiklere yansımaları temasında davranışsal-sosyal sorunlar ve eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin iki alt kategoride toplam 17 koda ulaşılmıştır. Tablo 2’de bu temaya ait kategori ve kodlar yer almaktadır.

Tablo 2

Eşitsizliklerin Sınıf İçi Pratiklere Etkileri

Tema	Kategoriler	Kodlar
Eşitsizliklerin Sınıf İçi Pratiklere Etkileri	Davranış-Sosyal Sorunlar	<ul style="list-style-type: none"> Zayıf arkadaşlık ilişkileri Sınıfsal arkadaşlıklar Düzen bozuculuk, çekingenlik Kural tanımazlık, yaramazlık Aile içi sorunların çocuğa yansımaları Zorbalık
	Eğitim-Öğretim Süreçleri	<ul style="list-style-type: none"> Hazırbulunuşluk düzeyindeki farklılıklar Ders materyali eksikliği Eğitim etkinliklerine olan ilgisizlik Kendisini sınıfa ait hissetmeme Akranlardan akademik anlamada geride kalma Öğretimin çeşitlendirilmesi zorunluluğu Müfredatı yetiştirememeye kaygısı Öğretim için ayrılan zamanın verimsizleşmesi Üst düzey düşünme etkinliklerinin yapılamaması

Davranışsal-Sosyal Sorunlar

Eşitsizliklerin sınıf içi pratiklere etkileri temasında katılımcı görüşleri neticesinde oluşan davranışsal-sosyal sorunlar kategorisinde eşitsizliklerin öğrencilerin sosyal becerilerini olumsuz etkilediği söylenebilir. Farklı sosyoekonomik ve sosyokültürel çevrelerden gelen çocukların bir araya geldikleri sınıf ortamları, eşitsizliklerin doğrudan veya dolaylı olarak görünür hale geldiği mekânlardır. Ö1 kodlu katılımcının aşağıda alıntılanan ifadeleri öğrencilerin birbiriyle olan ilişkilerinde eşitsizliklerin etkisini göstermektedir:

Eşitsizlik arkadaşlık ilişkilerine de yansıyor. Aynı deneyimleri yaşayabilenlerle aynı deneyimleri yaşayabilenler arkadaşlık kuruyorlar. Bu tarz öğrenciler sınıfın tüm hâkimiyetini ellerine alıp arkadaşlık ilişkilerinde arkadaşlarına neredeyse akran zorbalığı bile uygulayabiliyorlar. (Ö1)

Ö3 kodlu katılımcıların aşağıda alıntılan ifadelerinden de anlaşılacağı üzere eşitsizlikler öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini başlatma, devam ettirme ve arkadaş tercihleri olmak üzere sınıf içerisinde birçok sosyal durumu etkilediği gibi sınıfsal ayrımların küçük yaşlardan itibaren şekillendiğini de göstermektedir.

Dezavantajlı grupta yer alan öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri zayıf oluyor, yeni arkadaşlıklar ya başlatamıyorlar ya da kendi gibi olanlarla arkadaşlık yapma

eğilimi gösteriyorlar. Bu öğrenciler genel olarak kendilerine anlayabilecek aynı durumlarda olan öğrencilerle arkadaşlık etmelerinin nedeni benzer iyi şeylere sahip olup olmadıkları ile ilgili olduğunu düşünüyorum. (Ö3)

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden dezavantajlı öğrencilerin sınıfın geri kalanı tarafından kabul görebilmesi, arkadaşlık kurabilmesi için başta öğretmenler olmak üzere dışsal müdahalelere ihtiyaç duymaktadırlar. Ö6 kodlu öğretmenin aşağıdaki alıntılanan ifadelerinde paylaştığı deneyimi bu durum ile mücadelede başarıya ulaşmış uygulamaya örnek teşkil ederken Ö18 kodlu katılımcının ifadeleri ise eşitsizliklerin sınıf içi pratiklerde arkadaş ilişkileriyle başarısız durumlara örnek olabilecek durumlardandır.

S. isimli öğrencim bunların dışında, boşanmış aile çocuğu olmasına rağmen gelişim geriliği olan öğrencim, aynı zamanda kaynaştırma öğrencim. 4 yıl boyunca sınıftan bir arkadaş edinemedi, ne o nede başka bir öğrenci onunla oturmak istemiyor. Sınıftaki sıra arkadaşının adını bile söyleyemiyor, bilmiyor. (Ö18)

Ö9 kodlu katılımcının özellikle ailenin çocukları ile ilgilenmemesinin akademik başarısızlığa, akademik başarısızlığın ise kendi varlığını çevreye göstermek için yaramazlığa dönüştüğü görüşünü aşağıdaki alıntılan ifadeleri ile kuvvetlendirmektedir.

Özellikle yoksul ailelerde karşılaştığım bir durum var. Yoksulluk olmasa iyi ama bir gerçek. Ama bu yoksulluğun arkasına sığındığını ailelerin net bir şekilde görüyorum. Evet, özel ders aldırmaabilirler ama okulda açılan DYK kurslarına öğrencilerini gönderebilirler. Buna bile göndermiyorlar. Bu öğrenciler de derslerde geri kaldıkları için sınıflarında sürekli geri planda kalıyorlar. Ya çok sessiz varlıklarıyla yokluklar arasında bir fark olmuyor ya da çok yaramazlık yapıyor ve arkadaşlarına şiddet uyguluyorlar. (Ö9)

Kültürel sermayenin yanında ailenin sahip olduğu ekonomik sermayeden kaynaklı çocuklara sunamadıkları imkânlar, dezavantajlı öğrencilerin en basit sınıf içi pratiklerde dahi eşitsizliklerin baskısı altında utanma, çekinme, içine kapanıklık gibi negatif sosyal beceriler geliştirmek zorunda kaldıkları söylenebilir. Aşağıda alıntılan katılımcı ifadeleri, en basit sınıf içi pratiklerde dahi eşitsizliklerin nasıl görünür bir hal aldığını örneklemektedir.

Şu ana kadar tanık olduğum durumların tamamında bu eşitsizlikler öğrencilerde çekingenlik yanlış yapma korkusundan dolayı derse katılmamayı tercih etme, sınıfın bir parçası olamama gibi durumlara neden oluyor. Örneğin geçen hafta yaptığın bir ders de önemli bir nokta vardı herkesin fosforlu kalem ile buranın altını çizdin dediğimde fakir bir öğrencim çok utanarak öğretmenim kurşun kalemle çizebilir miyim diye sorması beni üzmüştü. (Ö5)

Eğitim-Öğretim Süreci

Eşitsizliklerin sınıf içi pratiklere yansımada kuşkusuz en görünür hale geldiği alan eğitim öğretim süreçleridir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye bakımından farklı düzeydeki ailelere mensubiyeti sınıf içi pratiklerde eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkilemektedir. Eğitim sistemlerinin uygulayıcıları olan ve öğretimin yanında terbiye etme ve güzel ahlak kazandırma gibi bir misyona sahip olan öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerinde eşitsizliklerle mücadele etmekte zorlandıkları, verdikleri eğitimin kalitesini artıramadıkları, kalitesi artmayan eğitim sonucunda mesleki ataletle düştükleri katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden anlaşılmaktadır. Örneğin Ö1 ve Ö9 kodlu katılımcılar, öğrencilerin okul öğrenmelerine ilave olarak ailelerin ekonomik sermayelerini

kültürel sermayeye tahvil ettiklerini dile getirmektedir. Öğretmenlerin ifadelerine göre bu nitelikteki aileler yetkinlikleri nedeniyle özel ders alan veya özel kurslara gidebilen imtiyazlı çocukların sınıf içi pratiklerde dezavantajlı öğrencilere oranla daha fazla derse katılım gösterdiklerini belirtmektedir. Bunun sonucunda da sınıfta bir adil olmayan bir rekabetin ortaya çıktığını aşağıdaki alıntılanan ifadelerden anlamak mümkündür:

Bazı öğrenciler sadece sınıfta öğretmenin anlattıklarıyla yetinebiliyor iken bazı öğrenciler anlattıklarına deneyimleyebiliyorlar. Derslerde bu deneyimlerini sınıfa aktararak daha fazla derse katılmış oluyorlar. Daha farklı öğretmenlerden aynı konuları kurs ya da özel ders adı altında alabilen öğrenciler sınıflarda daha çok fazla derse katılıyorlar daha fazla derse katıldıkları içinde sınıfın sosyal hayatında daha fazla söz sahibi oluyorlar. (Ö1)

Eğitimdeki eşitsizlikleri ve sınıf içi pratiklere yansımaları eğitim öğretim süreçlerine ailenin yaklaşımları, kültürel pratikler, yaşantı farklılıkları, hazırbulunuşluk düzeylerindeki farklılıklar gibi birçok faktörün etkilediği katılımcı öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır. Örneğin ailelerin eğitime ve/veya okula bakış açısındaki farklılıkların hem hazırbulunuşlukları hem de çocuğun okula bakış açısı etkilemesi nedeniyle eğitim öğretim sürecine eşitsizliklerin nasıl tezahür ettiğine dair farklı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Öğrenmeye hazır bulunurlukları açısından yaşının gerektiği düzeyde sınıf ortamına gelmemeleri, birbirlerini küçümseme, kendisinin olumlu ya da olumsuz açıdan diğerlerini farklı görme gibi durumlarla karşılaşılıyor sınıflarda. Öğrencilerin bilgileri, görgüleri, tutumları, davranışları, gelişimleri birbirinden çok farklıdır. Bu farklılıklar arasında aynı müfredatı uygulamak gerçekten de zor oluyor. (Ö22)

Dezavantajlı öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi ve eğitim öğretim süreçlerine olan ilgilerini sağlamada zorluk yaşadığını belirten Ö14 kodlu katılımcının aşağıda alıntılan ifadeleri ışığında dezavantajlı öğrencilerin her durum ve şartta birincil önceliklerinin fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanması olduğunu örneklemektedir.

Günlük siyaseti konuşurken bir kız öğrenci söyle dedi. “Hocam biz köyde yaşıyoruz, köye iki günde bir ekmek gelir. Annem ekmek almaya çıktı ve ekmek 8 lira olmuş” dedi. Bunu söylerken yutkundu ve gözleri doldu. Biz evde 5 kişi yaşıyoruz hocam, arkadaşların içerisinde konuşmakta ona çok zor olmuştu, biz hiç değilse günde en az 5 ekmek yiyoruz hocam, yani “biz bugün ekmek alamadık hocam” dedi. Şimdi sabah bu psikolojiyi yaşayarak okula gelmiş bir öğrenciye hangi dersi hangi yöntemle hangi metotla nasıl anlatabilirsiniz ki. Sınıftaki diğer öğrencilerin de çok farklı olduğunu düşünmüyorum. (Ö14)

Yerleşim yerinin sahip olduğu bazı kültürel yaşantı ve değerler, bölgesel ayrımlara neden olduğu gibi eğitim öğretim süreçlerine olumsuz yansımaktadır. Örneğin Ö10 kodlu katılımcının aşağıda alıntılan ifadeleri neticesinde özel eğitime bakış açısının bölgelere göre farklılık gösterdiğini örneklemektedir:

Her iki bölgede de gelişim geriliği olan öğrenci olmuştu ancak buradaki gelişim geriliği olan öğrencime öğrencim doğudaki öğrencime göre çok daha rahat arkadaşlık kurabiliyor. Çünkü burada aileler çocuklarının özel eğitim ihtiyacı olduğunu doğudaki illere göre çok daha rahat kabul edebiliyorlar hatta doğuda kesinlikle çocuğunun hele bir de erkek ise özel eğitim ihtiyacı olduğunu kabul etmiyorlar, kendilerine karşı böyle bir şey söylendiğinde hakaret olarak kabul ediyorlar. (Ö10)

Eşitsizliklerin Öğrenci Gelişimine Etkileri

Eğitimdeki eşitsizliklerin öğrencilerin farklı gelişim alanlarına hem dolaylı yoldan hem de doğrudan etki ettiği görülmektedir. Gelişim ve öğrenmenin eş zamanlı gerçekleştiği düşünüldüğünde öğrencilerin sosyal, psikolojik ve akademik gelişiminde yaşadığı aile ortamının içinde bulunduğu sosyal şartların etkisinden söz etmek mümkündür. Öğretmen görüşlerine göre eşitsizliklerin öğrencilerin gelişimine etkileri adlı temasında iki temel kategori ortaya çıkmıştır.

Gelişim alanları; bilişsel, duyuşsal, psikomotor, kişilik, dil gibi alanları ifade ederken öğretmen görüşlerine eşitsizlikler; bilişsel alanda bağımsız bir alt kategoride öğrencilerin akademik durumları konumlanmıştır. Diğer gelişim alanları yine öğretmen görüşleri neticesinde oluşan kodlara göre bir anlamda bütünleştirilerek kişilik gelişimine etkileri kategorisinde tanzim edilmiştir. Bunlardan bir tanesi eşitsizliğin akademik gelişimine etkisi, diğeri ise eşitsizliğin kişilik gelişimine etkisidir. Tablo 3'te üçüncü temaya ait kategori ve kodlar yer almaktadır.

Tablo 3

Eşitsizliklerin Öğrencilerin Gelişimine Etkileri

Tema 3	Kategoriler	Kodlar
Eşitsizliklerin Öğrencinin Gelişimine Etkileri	Eşitsizliklerin Öğrencilerin Bilişsel Gelişimine Etkileri	<ul style="list-style-type: none"> • Temel akademik becerilerden yoksunluk • Okulun beklentilerini karşılayamama • Akademik rekabette geri kalma • Üst düzey düşünme beceri geliştirememe • Okul dışı öğrenme imkânlarına erişmeme • Düşük öğrenme motivasyonu • Zayıf muhakeme gücü, Dil gelişiminde zayıflık • Düşük kültürel sermaye, Başarısızlık korkusu
	Eşitsizliklerin Öğrencilerin Psiko-Sosyal Gelişimine Etkileri	<ul style="list-style-type: none"> • Sosyal becerilerden yoksunluk, Düşük yaşantı zenginliği • Sosyalizasyondan yoksunluk, Yoksulluk kaynaklı gelişim geriliği • Davranış bozukluğu, Vizyon eksikliği • Liderlik becerisi sergileyememe • Ailelerin çocuklardan beklenti farklılıkları • Ailede çocuklara yüklenen sorumluluklar • Özgüven yetersizliği, Özsaygı düşüklüğü • Girişimci olamama, Arka planda kalma isteği

Eşitsizliklerin Öğrencilerin Bilişsel Gelişimine Etkileri

Öğrencilerin bireysel, ailevi ya da sosyal şartlarından dolayı yaşamış oldukları çeşitli eşitsizliklerin en açık ve somut şekilde yansıdığı alanlardan bir tanesi akademik gelişimdir. Okul öncesi ve daha ileri kademelere kadar uzanan bu süreçte eşit olmayan şartlardan kaynaklı ortaya çıkan sonuç; bazı öğrencileri için oldukça olumsuz durumlar ortaya çıkarabilmektedir. Öğrencinin akademik gelişiminde şüphe yoktur ki ailenin, okulun ve öğretmenlerin destekleri ve ilgisi oldukça büyük fark oluşturmaktadır. Öğrencinin içinde bulunduğu şartlar aile ve okul desteğinden yeteri kadar yararlanamamaya yol açıyorsa önemli bir eşitsizlik vardır. Özellikle çeşitli ders kaynaklarına erişememe ve derse yeteri kadar ilgi gösterememe öğrenciler arasında akademik eşitsizlikler oluşturmaktadır. Aşağıdaki ifadeler bu yönde değerlendirilebilir:

Toplumsal eşitsizlikler, öğrencilerin eğitim hayatlarında derinden etkilemektedir. Sosyoekonomik düzeyi düşük olanların eğitim hayatları da oldukça zorlu geçmektedir. En basit eğitim materyaline bile sahip olamayan öğrencilerim var benim şu an. Kalemi ve silgisi olmadığı için sınıfta utanan öğrencilerime teneffüste gizli gizli kalem, silgi vs. veriyorum ben. (Ö2)

Okulun beklentileri ile çocuğun sahip olduğu beceriler arasındaki uyum öğrencilerin akademik alandaki avantajını etkileyen faktörler arasında sayılabilir. Bu bağlamda özellikle okul öncesi eğitimi güçlü bir şekilde alan çocuklarda, dil becerisi, kendinin ifade edebilme gücü, duygularını yönetebilme kapasitesi, akran ilişkisi gibi temel beceriler daha güçlü olmaktadır. Tam tersine, okul öncesi eğitimden mahrum olan ya da çeşitli gerekçelerle okul öncesi eğitim alamayan öğrencileri de ise bu becerilerin zayıf kaldığı gözlemlenmektedir. Bu durumda akademik yaşantılara olumsuz olarak yansımaktadır.

Bu iki türlü de etkileyebiliyor: Birincisi olarak toplumsal eşitsizlikler öğrencinin eğitim hayatını olumsuz etkiliyor. Çocuklar dezavantajlı olarak okula başlıyorlar. Özellikle okul öncesi eğitim alamayan dezavantajlı öğrenciler ilkokula başladıklarında okul öncesi eğitim alanlara göre bir dezavantaj daha yaşıyorlar. Bu da ciddi bir kayıp olarak ilköğrenime başladıkları anlamına geliyor. Okul öncesi eğitim almayarak ilkokula başlayan öğrenciler de yazı yazmaya, kalem tutma, renk ve sayı bilgisi, okul ve sınıf kurallarına uymaya kadar birçok konuda arkadaşlarının gerisinde başlıyorlar. (Ö3)

Okullar bireysel akademik gelişimin yanında rekabeti de ön plana çıkartan çeşitli uygulamalara yer vermektedir. Öğrencilerin kendi gelişim seyri yanında sıra akranları ile açık veya örtük bir rekabet halindedir. Bu rekabet sürecinde avantajı elinde bulunduranlar daha ziyade sosyal, ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye bakımında avantajlı ailelerdir. Bu nitelikteki aile çocukları akademik gelişimi geliştirici avantajları da tetiklemektedir. Gönderilen okul türünden okul dışı öğrenme alanlarına kadar pek çok akademik faaliyeti kapsayan imkânlar, öğrenciler arasında çeşitli eşitsizliklerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu durum da akademik alana etki etmektedir. Aşağıda alıntılan bazı ifadelerde sahip olunan imkânlar ile akademik yaşantılar arasındaki ilişkilere dikkat çekilmektedir:

Ben bu durumu geçen sene uzaktan eğitim sürecinde de çok gördüm. Çocukların ya da ailelerinin belirli bir teknoloji bilgisine teknoloji okuryazarlığı olmadığı ve buna ihtiyaç duyduğumuz bir dönemde hem dezavantajlı aileler hem bu ailelerin çocukları hem de ben inanılmaz zorlandık. Bu dezavantajlı ailelerin çocukları ya hiç canlı derslere katılmadılar ya da çok az katıldılar. Çok zorlandık, pek çok sıkıntı yaşadık ya da işte bunun gerekliliğine inandırmak da zorlandık. Bu aileler canlı derslerin eğitimin bir parçası olduğunu, şartlarımızın bu olduğunu anlamaları gerekiyordu ya onlar anlamadı ya ben anlatamadım ya da şartları anlasalar dahi imkânları olmadığı için anlamamış gibi yaptılar. Hayır, yok dediler, kabul etmediler ki burada biz 1. sınıf çocuk okuma yazma öğrenme dönemi, önemli dememe rağmen olmadı. (Ö15)

Akademik yaşantıların içerisinde öğrencilerin kazanmış olduğu çeşitli becerilerin niteliği ve sahip olduğu potansiyelleri ortaya çıkarma düzeyleri de yer almaktadır. Öğrencileri doğuştan getirmiş olduğu yetenekleri ve potansiyelleri eğitim aracılığıyla ortaya çıkarılması gerekmektedir. Ancak özellikle dezavantajlı grupların aldığı eğitimin niteliğindeki düşüklük hem becerilerin gelişmesinde hem de potansiyellerinin ortaya çıkmasına mâni olmaktadır. Bunun tersine ise şartları ve imkânları iyi olan öğrencilerin aldıkları nitelikli eğitim ile birlikte hem akademik hem de entelektüel gelişimlerinin hızlı bir gelişim kaydettiği görülmektedir. Eşitsizliğin akademik yaşantılarda özellikle dezavantajlı grupta yer alan çocuklar için kendilerini başarısız olarak damgalama ve bu şekilde bir algı oluşturarak akademik yaşantıların gerisinde kaldığı da öğretmen ifadelerine yansımaktadır. Okulların öğrencilerin akademik becerileri temelinde sosyal

beceriler edindiği mekânlar olduğu düşünülürken özellikle dezavantajlı çocukların damgalanma, dalga geçilme gibi kaygılarla kümülatif gelişimleri olumsuz etkilenmektedir.

Öğretim boyutunda ise bilmesine rağmen sorulara cevap veremezsin neden olarak kendini ifade edemiyor, dolayısıyla kendini ifade edemediği için bilmediği yargısına arkadaşları tarafından kaplıyor ve başarısız olduğunu hissediyor bu durumu sürekli yaşadığı için yanlış yaparım korkusuyla öğretim faaliyetlerine katılamıyorlar ve hep başarısız öğrenciler olarak kalıyorlar. (Ö5)

Eşitsizliklerin Öğrencilerin Psiko-Sosyal Gelişimine Etkileri

Yaşanılan eşitsizliklerin öğrencilerin erken yaştan itibaren psiko-sosyal gelişimlerine olumsuz etkileri olduğu görülmektedir. Öğrencilerin özellikle sosyalleşme dönemlerinde yaşantı zenginliği ve sosyal çevreleri ile olan ilişkileri bazı sosyal becerilerin gelişmesinde son derece önemli rol oynamaktadır. Bu süreçte öğrencilerin hem psikolojik hem de sosyal yönden güçlendiren çeşitli yaşantılara sahip olabilmesi içinde bulunduğu şartlarla doğrudan ilgilidir. Ekonomik ve kültürel sermaye bakımından ayrıcalıklı konumda olan aileler çocuklarının psiko-sosyal gelişimini destekleyici faaliyetleri gerçekleştirebilirken, söz konusu sermayelere yeterince sahip olamayan dezavantajlı aileler, bu imkanları çocuklarına sunamamaktadırlar. Örneğin Ö3'ün aşağıda da alıntılan ifadesinden de anlaşılacağı üzere akranlar arasındaki sosyal gelişim farklılıkları etkileyen bazı durumları görmek mümkündür.

Refah seviyesi yüksek ve eğitime bakış açısı olumlu olan ailede yetişen çocuklar dezavantajlı öğrencilerin tam tersi olarak daha fazla kitap okuyorlar, daha fazla tiyatroya, sinemaya gidiyorlar, kendilerinden başka bir dünyanın varlığından haberdarlar, ustalara gidiyorlar enstrüman çalabiliyorlar, teknolojiyi takip edip bilgisayar kullanma becerileri çok yüksek olabiliyor. (Ö3)

Çocuğun içinde yaşamış olduğu sosyal çevrenin imkanları ve erişilebilir kaynakların olup olamaması sosyal gelişim konusunda önemli bir ayrıntıyı oluşturmaktadır. Çocuğun sosyalleştiği ilk kurum olan ailenin sahip olduğu kültürel sermayesi, dil pratikleri ve çevresel uyaranların niteliksel ve niceliksel düzeyi çocuğun psiko-sosyal gelişimini etkilediği araştırmaya katılan öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır. Örneğin Ö7'nin aşağıdaki alıntılan ifadeleri bu durumun nasıl görünür hale geldiğini göstermektedir:

İlçe merkezinde yaşıyor olmamız nedeniyle ilçemizde sinema yok, tiyatro yok işte bale gibi kurslar yok. Çocuğun bale kelimesini söylüyor olması benim açımdan onun hayal dünyasını geliştirmesi açısından önemli görüyorum. Sınıf ortamı okul öncesi dönem için gerçekten önemli bir şey tabii ki bu imkânı erişebilen öğrenciler için. Bu imkana erişemeyen öğrenciler için zaten eşitsizlik buradan başlıyor. (Ö7)

İçinde yaşanılan çevrede maruz kalan uyaranların niteliği ve çeşitliliği öğrencilerin psikolojik ve sosyal gelişimlerini etkilediği bir gerçektir. Özellikle dezavantajlı kesimlerin yaşadığı sosyal çevrelerde yaşamak zorunda olan çocuklar, refah seviyesi yüksek olan ailelerin yaşadığı çevrede yaşayan akranlarına göre daha az ve görece birincil ihtiyaçlarla alakalı uyaranlara maruz kalması onların hayal dünyalarını ve gelecek tasavvurlarını olumsuz etkilemektedir. Aşağıdaki ifadeler, çocukların maruz kaldığı ya da kalamadığı uyaranların onların psiko-sosyal gelişimlerinde yarattığı eşitsizlikleri vurgulamaktadır:

Dezavantajlı öğrenciler sadece ve sadece okulun verdiği eğitimle yetinmek durumunda kalıyorlar. Ekstra bir kurs, bir etkinlik katılım durumları yok

denecek kadar az. Bu öğrencilerin hayatta gördükleri şeyler diğer öğrencilere göre çok daha az oluyor. Daha az kitap okuyorlar, daha az sinemaya gidebiliyorlar ya da hiç gidemiyorlar tiyatroyu bilmiyorlar kendi yaşadıkları dünyanın dışında başka bir dünya görüşüne sahip değiller. Dolayısıyla kendilerine dar bir çerçeve çiziyorlar. (Ö3)

Ekonomik sermayelerini kültürel sermayeye tahvil edebilme stratejilerine ve imkânlarına sahip imtiyazlı ailelere nispeten çeşitli dezavantajları nedeniyle toplumsal alanda olduğu gibi eğitim alanında da geri planda kalan alt grup aileleri, çocuklarına bu dezavantajlarını miras olarak bıraktıkları söylenebilir. Eğitim kurumları özellikle dezavantajlı öğrencilerin sosyalleştiği en önemli özel çevreler olarak nitelendirilebilir. Dolayısıyla dezavantajlı ailelerin ve çocukların okula attıkları değer ile imtiyazlı ailelerin ve çocukların okula attıkları değer arasında özellikle psiko-sosyal gelişim alanında farklılar görülmektedir.

Eşitsizliklerin Eğitime Etkisini Azaltmada Öğretmen Uygulamaları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre; eşitsizliklerin eğitim alanında en görünür olduğu mekânlar sınıf ortamlarıdır. Öğretmenlerin toplumsal eşitsizlik temelli eğitim eşitsizliklerle mücadele etmekte zorlandıkları zamanlar olmaktadır. Eşitsizliklerin giderilmesinde öğretmen uygulamaları temasında öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler neticesinde iki alt kategori ve otuz koda ulaşılmıştır. Söz konusu kategoriler ve kodlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Eşitsizliklerin Eğitime Etkisini Azaltmada Öğretmen Uygulamaları

Tema	Kategoriler	Kodlar
Eşitsizliklerin Eğitime Etkisini Azaltmada Öğretmen Uygulamaları	Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Uygulamalar	<ul style="list-style-type: none"> • Müfredata temelden başlama • Derse katılımı sağlama, Bireysel destek sağlama • Dezavantajlı öğrencilere anında dönüt verme • Ders materyallerini tamamlama • Pozitif ayrımcılık • Ek sorumluluklar verme • Etkinliklerde heterojen gruplar oluşturma • Yaşantı çeşitliliği oluşturma • Becerilerine uygun sorumluluk verme • Öğretim faaliyetlerini çeşitlendirme • Ders materyali seçimine özen gösterme
	Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Uygulamalar	<ul style="list-style-type: none"> • Sevgi açlığını doyumaya çalışma • Özsaygıyı geliştirme çabası • Aile ziyareti ve çocuğu doğal ortamında gözlemleme • Eşitsizliklerin görünürlüğünü azaltma ya da yok etme • Sosyal sorumluluk kampanyaları başlatma • Her türlü hassasiyeti gözetme • Etkileşimi artırma, iletişimi koparmama • Özbenlik saygısını geliştirmeye çalışma • Rehberlik hizmetleri yürütme, Eşitsizliklerin görünürlüğünü azaltma

Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Uygulamalar

Eğitimde yaşanan çeşitli eşitsizliklerin daha az hissedilmesi ve sınıf içine daha az yansması için araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli stratejiler ve teknikler geliştirdikleri gözlemlenmektedir. Üretilen bu stratejiler öğrencilerin kendilerinden veya ailelerinden kaynaklı çeşitli eşitsizliklerin eğitim öğretim faaliyetlerine yansımalarını azaltabilmektedir. Özellikle sosyoekonomik olarak düşük bölgelerde ve aile ilişkilerinin zayıf olduğu yerleşim yerlerinde

öğretmenlerin ortaya koydu çaba eğitimde sosyal adalet açısından oldukça önemli kabul edilebilir. Hem aileden hem sosyal çevreden hem de eğitimden yana eşitsizliğin yaşanması öğrencileri açısından oldukça büyük problemler ve sonuçlar ortaya çıkaracağından dolayı en azından eğitimle ilgili kısmın öğretmenler tarafından desteklenmesi öğrenci açısından değerlidir.

Öğretmenlerin öğrenciler açısından eşitsizliği giderdiği veya gidermeye çalıştığı alan sınıf içi pratiklerdir. Bu bağlamda gerek materyal kullanımı gerek ders anlatımı sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler dikkate alındığında öğretmenlerin sınıf içinde bir yaşantı zenginliği oluşturmaya çalıştığı görülmektedir. Özellikle çeşitli dezavantajlı öğrencileri eğitim öğretim sürecinde aktif tutmak öğretmenlerin tercih ettiği en etkili eşitsizlikle mücadele tekniklerinden bir tanesidir. Bu şekilde öğrencinin sınıfın değerli bir üyesi olduğunu hissettirmek pedagojik açıdan oldukça yararlıdır. Örneğin aşağıda alıntılan bazı ifadelerden anlaşılacağı üzere öğretmenlerin bu konudaki hassasiyetler sergiledikleri anlaşılmaktadır.

Araştırma ödevleri veya çalışmaları veriyorum. Söz hakkı verirken aynı öğrenciye sık sık söz hakkı vermektense tüm öğrencilere eşlik bir şekilde sözü hakkında vermeye çalışıyorum. Çalışmaları yaparken çalışmaları yapmakta zorluk çeken özellikle dezavantajlı öğrenciler de ayrıyeten küçük küçük yardımlarda bulunuyorum. (Ö1)

Öğretmenlerin sundukları profesyonel desteğin öğrenci açısından hem akademik gelişimine hem de psiko-soyal gelişimine doğrudan veya dolaylı olarak etki etmektedir. Öğretmenlerin sunmuş oldukları destek öğrencinin kendine olan güvenini artırmakta ve eşitsizliklerden kaynaklı olarak hissettiği bazı olumsuz duyguları bertaraf etmektedir. Bu durumda öğrenciler, okulun ve öğretmenlerin desteği ölçüsünde hem öznel iyi oluşlarına hem psikolojik iyi olmalarının çeşitli eşitsizliklere rağmen gayret etmektedirler.

Eşitsizliklerin görünür hale gelmesi beni çok tedirgin ediyor, onların hiçbir şekilde üzülmesini istemiyorum. Bu anlamda kendimi mesleki anlamda geliştirmeye çalışıyorum. Okuyorum, dinliyorum, uyguluyorum. Eşitsizlikler ile ilgili durumda yaptığım en önemli şey, eşitsizliğin görünür hale gelmemesi için uğraşmaktır diyebilirim. En ufak bir kalem bile sınıfta eşitsizlik yaratıyor, kaliteli bir boya kalemi daha güzel boyayabilirken ucuz olan boya ile diğer çocuk iyi boyayamıyor. Ailenin tutumu ile mücadele ediyoruz, aile çocuğa nasıl davranıyorsa çocuk bu eğilimi gösteriyor ama ben bu eğilimi doğru olanla değiştirmeye çalışıyorum. (Ö7)

Sınıf içi yönetim sürelerinde öğretmenlerin özellikle dezavantajlı öğrencilere rol ve sorumluluk vermesi de pedagojik yarar açısından oldukça önemli dikkate değer bir durumdur. Öğrencinin kendisini sınıfa ve okula ait hissetmesi ve bağlılığını artırması ancak okulda göreceği kabul ve takdir ile mümkündür. Öğretmenlerin bunun sağlamak için tercih ettiği bazı uygulamalar eşitsizliği giderme ya da hissedilme düzeylerini azaltma noktasında önemli katkılar sunmaktadır.

Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Uygulamalar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eşitsizliklerin giderilmesi konusunda izledikleri yöntemler arasında sadece akademik olanlar değil aynı zamanda diğer gelişim alanlarını da dikkate aldıkları görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilere yapılan etkili rehberlik hizmetleri, öğretmenin bilgi ve becerisine dayalı yönlendirme çabaları öğrencilerin yaşadıkları olumsuzlukları daha az hissetmelerine yardımcı olmaktadır. Öğretmen rehberliği öğrenciler için en güvenilir ve en profesyonel alanlarından bir tanesidir. Bu bağlamda mesleki tecrübe ile

ortaya çıka yol göstericilik buna ihtiyaç duyan öğrencileri için katma değeri yüksek bir adımdır. Özellikle mesleğini severek yapan idealist öğretmenlerin ortaya koydukları bu çaba kısa, orta ve uzun vadede kendini göstermektedir. Ö14'ün ifadelerinde öğrencilerin benlik saygılarını geliştirme ve başarabilme konusunda yapılan profesyonel desteğin etkileri görülmektedir.

Okulumuzdaki dezavantajlı öğrenciler kuralları en çok ihlal eden öğrenciler hatta parçalanmış aileden öğrencilerimiz her disiplin olayının içerisinde. Meslek lisesindeki öğrenci daha cüretkârdır. Burada öğrenciler beceri temelli bir iş ise gönüllü olabiliyorlar, ancak sırada oturmak bile onlar için zulüm oluyor. Bizim öğrencilerimiz atölye derslerinde daha başarılılar, daha önemsiyorlar. Biz meslek lisesinde öğretim değil, eğitim yapmaya çalışıyoruz. İletişim, görgü kuralları, karar verme gibi durumları oluşturmaya çalışıyoruz. Deneme sınavı yapmamızı istiyorlar üst birimler, ama biz öğrenciyi okulda sınıfta tutabildiğimizde kendimizi başarılı görüyoruz. Sınıfa, okula geldiklerinde hiç değilse öğitebilmemiz için bir fırsatımız oluyor. (Ö14)

Öğrencilerin gelişim özelliklerini takip ederek ve aynı zamanda sosyal ve ailevi şartlarını yakından izleyerek yapılan öğretmenlik mesleğinin özellikle dezavantajlı öğrenciler açısından yarar sağladığı bir gerçektir. Öğretmenlerdeki bu sorumluluk bilinci güçlü olduğu sürece özellikle ihtiyaç sahibi ve kırılgan olan öğrencileri için hem rehberlik alanında hem de diğer alanlarda sunulan katkının değeri oldukça yüksektir. Öğrenciyi içinde bulunduğu dezavantajlı şartlara mahkûm etmektense öğretmenlerin kendi profesyonellikleri etrafında yol göstermeleri öğrenciyi güçlendirmek anlamına gelmektedir. Öğrencinin sosyalleştiği ilk ortam olan aileyi de dönüştürmek eşitsizliklerin etkisini azaltma bağlamında değerlendirilebilir. Bundan dolayı yapılan veli ziyaretleri ve velilere de yapılan rehberlik hizmetleri oldukça önemli kabul edilmelidir. Ayrıca ailelerin kalıplaşmış tutumları ile mücadele etmek durumunda kalan öğretmenlerin aileye ve çocuğa yaptığı rehberlik faaliyetlerinin kıymetini artırmaktadır. Örneğin Ö19'un aşağıda alıntılan ifadeleri bu yönde değerlendirilebilir.

Belli bir alanda geride olan çocuklarla diğerleri serbest etkinlik yaptığı zamanlarda özel ilgilenip eksiklerini gidermeye çalışıyorum. Hikâye kitabı materyal vb. imkânı olmayan öğrencilere okuldan sorumluluk verip materyalleri evlerine getirip zaman geçirmelerini sağlıyorum. Aileleriyle iletişim halinde olup çocuklarıyla verimli zaman geçirebilmeleri için etkinlikler paylaşıyorum. (Ö19)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilerin çoğunlukta olduğu sınıfların yönetiminde sıkıntı yaşadıklarını göstermektedir. Dezavantajlı öğrencilerin, sınıfa ya da okula kendilerini ait hissetmediklerinde ve sınıf içi pratiklere aktif katılım sağlayamadıklarında düzen bozucu ve kural tanımaz davranışlar sergiledikleri bu çalışmanın önemli bulguları arasında yer almaktadır. Sınıf yönetimi öğretmenin öğretim yöneticiliği becerisinin teoriden pratiğe dönüştüğü bir süreçtir (Bozan ve Ekici, 2020). Öğretmenler bu süreci; öğrencilerin düzeyine, fiziksel ortama, kültürel değerlere göre kullanacakları öğretim yöntem ve teknikleri ile başarılı bir şekilde yürütebilmektedirler (Gökalep ve Gönülal, 2017). Ancak sınıf yönetiminde sorunların kaynağını doğru bir şekilde tespit edilemediği için uygulanan çözümler de başarılı olamamaktadır. Örneğin, Bozan ve Ekici (2019) öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunları incelediği çalışmalarında sınıf yönetimine ilişkin birçok neden bulmalarına rağmen toplumsal eşitsizliklerin eğitim eşitsizlikleri sonucuna ulaşamamışlardır. Zira

bu çalışmaya katılan öğretmenler, dezavantajlı öğrencilerin derse ve sınıf içi pratiklere katılmadıklarında sınıf yönetimin ciddi problemler yaşadıklarını, bu öğrencileri sınıf içi pratiklere dâhil etmek için ise öğretim etkinliklerini çeşitlendirmek zorunda olduklarını ve bu durumda kendilerine yeni bir iş yükü olarak döndüğünü vurgulamışlardır. Dolayısıyla özellikle dezavantajlı öğrencilerin büyük bir bölümü için okul ve okul ile ilişkili her şey bu öğrencilere hitap etmemekte ve öğrenciler kendilerine toplumsal bir alan olan eğitim alanında konum bulamamaktadır.

Mevcut araştırmanın bulgularına göre okul kademesi yükseldikçe dezavantajlı öğrencilerin sınıf içerisinde istemeyen davranışların arttığı gözlemlenmiştir. Özellikle mesleki ve teknik Anadolu liselerinde öğrenim gören sosyoekonomik ve sosyokültürel açıdan dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilerin sınıf içi pratikleri yeterli katılım göstermediği, sınıf içerisinde düzeni bozdukları, kurallar tanımaz davranışlar sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Aydoğan ve Tunç'un (2020) öğrencilerin toplumsal kökeninin sınıf içerisindeki istenmeyen davranışlarına etkilerini inceledikleri, mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğretmen, yönetici ve öğrencilerle yaptığı, nitel araştırma deseni ile tasarladıkları çalışmalarında bezer sonuçlara ulaşmışlardır. Bu çalışmada sınıf içerisindeki istenmeyen davranışların genellikle yoksul aile çocukları tarafından sergilendiği, bu duruma yoksulluğun beraberinde getirdiği iletişimsizlik, eğitimsizlik ve zor yaşam şartlarının neden olduğu üzerinde durulmuştur. Özcan, Balyer ve Yıldız'ın (2018) dezavantajlı bölgelere görev yapan okul müdürleri üzerinde yaptığı araştırmalarında dezavantajlı öğrencilerin ekonomik sermaye yoksunluğundan kaynaklı kültürel ve sosyal sermaye bakımından da yoksun kaldıkları ve bu durumun sınıf içi pratiklere olumsuz yansıdığı ve sınıf içerisinde uyumsuzluk, kural bozuculuk gibi istenmeyen davranışlar göstermelerine neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Alanyazında dezavantajlı öğrencilerin okul ve sınıf ortamında genellikle istenmeyen davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşan birçok çalışma mevcuttur. Ancak bu durum tam anlamıyla dezavantajlılık durumlarının istenmeyen davranışlara kaynaklık ettiği değerlendirmelerinin doğruluğunu teyit ettiğini göstermemektedir. Zira dezavantajlılık durumlarını analiz etmek; bu duruma yoğun ilgi göstermek demektir. Toplumsal uzamada sınıf ortamlarda avantajlı olarak tabir edilen grupların da sınıf içerisinde istenmeyen davranışları yaptıkları bir realitedir. Sınıf yönetiminde istenmeyen davranışları nitel araştırma deseni ile inceleyen Yumuşak ve Balcı (2018) (dezavantajlılık veya dezavantajlılık parametrelerine bağlı kalmadan) birçok istenmeyen davranışları öğrencilerin gösterebildikleri sonucuna ulaşmışlardır. O halde istemeyen davranışların kaynağı olarak dezavantajlılık değildir ancak dezavantajlılık istenmeyen davranışlara yönlendiren değişkenlerden biridir denilebilir.

Çınar (2015) ve Kutluca (2012) yaptıkları çalışmalarında küçük ölçekli homojen özellikler gösteren dezavantajlı bireylerin oluşturduğu sosyal çevrelerde yaşayan çocukların gelişim alanlarında yeterlilik ve yönü itibari ile olumsuzluklar yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Gelişim alanlarında akranlarının gerisinde kalan dezavantajlı bireyler, eğitim alanına da eşitsizlikler giriş yapmalarına ek olarak bu eşitsizliklerin neden olduğu gelişimsel sorunları da beraberinde getirmektedir. Özbaş (2018) dezavantajlılık durumunun kuşaklar arası aktarılan sosyo-genetik bir problem olduğu tezini ileri sürdüğü çalışmasında, dezavantajlı çevreden gelen öğrencilerin ailelerinin de eğitim alanında dezavantajlı olmaları çalışmasını güçlendirmiştir. Çınar (2015), Kutluca (2012) ve Özbaş'ın (2018) çalışmaları ile bu araştırma benzer sonuçlara ulaşmıştır. Zira bu çalışma sonucunda dezavantajlı bireylerin dezavantajlılık nedeni farklı olsa dahi en az bir gelişim alanında gerileme veya ilgili alanın gelişim görevlerini tamamlayamadıkları tespit

edilmiştir. Bir alandaki olumsuzluğun diğer gelişim alanlarının da mutlak surete negatif etki yarattığı gelişimin bütünlüğü ilkesi gereği, dezavantajlı öğrencilerin eğitim alanında ve sınıf içi pratiklerde ciddi sorunlar yaşamaktadırlar.

Alkan (2018) dezavantajlı öğrencilerde (parçalanmış aile mensubu) depresyon, çeşitli davranış bozuklukları, gelecek kaygısı, düşük sorumluluk bilinci, özgüven kaybı, suçluluk duygusu gibi sonuçlara ulaşmıştır. İlgili çalışma, eğitim eşitsizliklerine maruz kalan öğrencilerin öğrenci gelişim alanlarına olumsuz tezahür ettiği sonucunu üreten bu çalışmayla benzerlik göstermektedir. Ayrıca her iki çalışmada eğitim eşitsizliklerinin dezavantajlı öğrencilerin en yoğun biçiminde kişisel gelişim alanına olumsuz yansıdığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca TEDMEM'in (2021) ulusal ve uluslararası istatistikleri inceleyerek ulaştığı sonuçlar oldukça ilginçtir. Bu sonuçlardan bazıları; temel yeterlilik düzeyine ulaşamayan öğrenci sayısı yüksek, birçok öğrenci okula gitmelerine rağmen öğrenemiyor, yaşam şartları akademik başarılarını etkilemekte, dezavantajlı ve imtiyazlı öğrenciler arasındaki akademik başarıları arasında uçurumun varlığı şeklinde sıralanabilir (Karip ve Sunar, 2021). İlgili araştırmanın olumsuz sonuçları, eşitsizliklerle mücadele etmek mecburiyetinde kalan alt sınıflara mensup ailelerin çocukları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın odak noktalarından biri olan dezavantajlı öğrencilerin sınıf içi pratiklere etkin bir şekilde katılamıyor olması Karip ve Sunar'ın (2021) raporundaki sonuçlarla örtüşmektedir.

Dezavantajlı öğrencilerin büyük çoğunluğu ekonomik, kültürel ve sosyal sermayeye sahip olmayan ailelerden gelmektedir. Bu ailelerin içerisinde bulunduğu sosyoekonomik ve sosyo-kültürel sorunlar aile içi iletişimi olumsuz etkilemekte ve bu sorunlar da çocuklar üzerinde şiddet, ihmal ve istismar gibi istenmeyen durumlara neden olabilmektedir. Bu çalışmanın sonuçları dezavantajlı öğrencilerin aile içi şiddete, ihmale ve istismara uğradıklarını göstermektedir. Yanık ve Ediz'in (2022) de yaptıkları çalışmalarında elde ettikleri sonuçlar ile bu araştırmanın sonuçları tutarlılık göstermektedir. Risk altında kalan dezavantajlı çocukların genellikle okul başarısı düşük ve psikososyal gelişimlerinde problemlerin olduğunu gösteren Yanık ve Ediz'in (2022) çalışmaları, bu araştırma ile bir bütün olarak değerlendirilebilir. Dezavantajlı öğrencilerin sınıf içi pratiklerde ve gelişim alanlarında gösterdikleri içine kapanıklık, özgüven yetersizliği, sıklıganlık, çekingenlik, uyumsuzluk, kural tanımazlık ve akran zorbalığına varan tutum ve davranışlarının ailelerinin içerisinde kaldıkları sınıfsal ayrımların ve toplumsal eşitsizliklerin neden olduğu söylenebilir.

Dil gelişimi; bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim gibi birçok gelişim alanının etkilemektedir. Çocuğun toplumsallaşma, kavram geliştirme, problem çözme ve ilişki kurma gibi becerilerini etkileyen dil gelişimi, bu özelliği ile diğer gelişim alanları ile yakın temas halindedir (Senemoğlu, 1989). Dolayısıyla araştırma bulgularından olan dezavantajlı öğrencilerin kendilerini ifade edememe ve kendilerine ifade edileni anlayamama durumları dil gelişimindeki yetersizliklerinden kaynaklanmaktadır, denilebilir. Karaoğlu ve Çoban'ın (2019) Türkiye'de özellikle erken çocukluk döneminde çocukların dil gelişimini konu edinmiş yüksek lisans ve doktora tezlerini inceledikleri çalışmalarında dil gelişimin önemine vurgu yapmışlardır. Ayrıca aileden devraldıkları kültürel sermayeden akranlarına göre dezavantajlı olan çocukların okul öncesi eğitimden mahrum kalmaları nedeniyle de dil gelişimleri olumsuz ve ağır seyretmektedir. Araştırma Covid 19 salgının durağanlaştığı bir dönemde gerçekleştirilmiş olup katılımcılar eğitim eşitsizliklerini sıklıkla uzaktan eğitim sürecinde eğitime erişememe, fırsat ve imkân eşitsizliği perspektifinden değerlendirmişlerdir. Salgının toplum ve birey yaşantısında derin izler bırakmış

olduğu üzerine alanyazında oldukça çalışma mevcuttur. Ancak salgın her toplumsal alanı etkilemesine rağmen en ciddi hasarı belki de eğitim sistemleri üzerine bırakmıştır (Özer ve Suna, 2020). Salgın ile birlikte başlatılan uzaktan eğitim uygulamalar tarihsel süreç içerisinde göç ve kentleşme tabii olan toplumlarda görülen ekonomik, kültürel ve sosyal eşitsizlikleri bir yenisini daha dijital eşitsizliği eklemiştir (Kubilay, 2021; Tayanç, 2021). Aslında var olan eşitsizliği salgın görünür hale getirmiştir. Sağlık nedeniyle okulların kapatılarak acil uzaktan eğitime geçilmesi özellikle dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimine olumsuz yansımıştır. Bu dezavantajlı öğrencilerin evde öğrenme fırsatları diğerlerine göre az, beslenmeleri yetersiz, aile bireylerinin çalışma zorunluluğu ve kardeşlerin varlığı gibi nedenler olması maruz kaldıkları eğitim eşitsizliklerini derinleştirmektedir (Yazgan, 2021).

Araştırma bulgularından en çarpıcı olanlarından biri de eğitim eşitsizliklerinin giderilmesi için öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilere bireysel ya da küçük gruplar olacak şekilde destek eğitimi yapmalarıdır. Cevizci vd. (2015) ortaokulda öğrenim gören 15 öğrenciye farklı etkinliklerle destek eğitimi yaptıkları çalışmalarında olumlu sonuçlar almışlar ve dezavantajlı öğrencilere destek eğitimi yapıldığında bu öğrencilerde etkinliklere aktif katılımın, sosyal paylaşımın, iletişim, liderlik ve girişimcilik gibi becerilerinin arttığı sonuca ulaşmışlardır. Ancak eğitim eşitsizlikleri karmaşık değişkenler bütünüdür ve yalnızca öğretmenlerin baş edebileceği bir toplumsal sorun değildir. Her ne kadar Cevizci vd. (2015) olumlu sonuçlara ulaşmış olsalar bile bu tarz çalışmaları kısa süreli ve odak noktaları olmaları nedeniyle başarılı olmuşlardır. Dolayısıyla eğitim eşitsizliklerine maruz kalan dezavantajlı öğrencilerin durumu için çok yönlü ve uzun süreli çalışmalar yapılarak eğitim politikalarına yön verilmelidir.

Sonuç olarak eğitimde ve toplumsal alanda yaşanan derin ekonomik ve sosyal eşitsizliklerin sınıf içerisine yansması da çok yönlü şekilde gerçekleşmektedir. Özellikle yoksulluğun derin yaşandığı yerlerde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim alanları avantajlı bölgelerdeki akranlarına nispeten yavaş ve düşük düzeyde gerçekleşebilmektedir. Sınıf içerisinde derslere katılım, öğrenme kolaylığı, öğrenme hızı ve kapasitesi, yaratıcı düşünebilme, kendine güven, sebat, girişimcilik gibi öğrencilerin özelliklerine de yansımaktadır. Bunun yanında öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkiye dair de eşitsizliklerin etkisinden söz etmek mümkündür. Avantajlı bölge ve okullardaki öğrencilerin ellerindeki çeşitli fırsatlardan kaynaklı olarak okulun-öğretmenin beklediği türden bir öğrenme becerisi sergileyebilen öğrencilerin öğretmenleri ile ilişkileri ve öğretmenlerinin bu tür öğrencilere bakış açıları ile çeşitli yoksunlukların olduğu bölgelerde durum birbirinden farklılık gösterebilmektedir. Ayrıca ekonomik yoksulluğun derin yaşandığı yerlerde öğrenme yoksulluğu da derin olabilmektedir. Kısacası ekonomik ve sosyal eşitsizlikler, eşitsiz gelişimi doğrudan etkilemektedir ve bu durum öğrencilerin sınıf içerisindeki pratiklerine de olumsuz şekilde tesir etmektedir.

Bu araştırma Düzce ilinde görev yapmış/yapmakta olan öğretmenlerin toplumsal eşitsizliklere ve eğitim eşitsizliklerine bakış açıları ortaya koymak için yapılmıştır. Ancak gerek toplumsal eşitsizlikler gerek ise eğitim eşitsizlikleri bir veri kaynağından edinilen veriler ile analiz edilmeyecek kadar karmaşık yapıdadır. Eğitimsel eşitsizliklerin sınıf içi pratiklere yansımaları araştırmacıların mutlak surette eğitimin doğal ortamında gözlemler yapmaları gerekir. Ayrıca toplumsal eşitsizliklerin kültürel sermayenin eşitsiz dağılımı neticesinde oluştuğu önemli bir sosyolojik kabullerdendir. Dolayısıyla kültürel sermayenin okul ve aile gibi iki ana kaynaktan beslendiği düşünüldüğünde çocukların aile ortamında da mutlak surette gözlemlenerek veri toplanması gerekir. Bu araştırmada doğrudan katılımcı gözlemci rolünde araştırmacının

olmaması bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Aynı zamanda dezavantajlı ve imtiyazlı aile çocukların velileri ile yapılacak görüşmeler neticesinde toplanan veriler yeni araştırmacılar için karşılaştırmalı analiz yapmaya imkân verebilir. Eğitim eşitsizlikleri; eğitimin ana unsurları olan öğretmen, öğrenci ve velilerden elde edilen verilerin karşılaştırmalı analizleri yapılarak görünür hale getirilmelidir. Ancak bu çalışma eğitimin ana unsurlarında olan öğretmenlerden elde edilen verilerin analizleri üzerine kurgulanmış olup başka araştırmaların diğer unsurlar üzerinde yapacağı çalışmalar neticesinde daha anlamlı hale gelebilecektir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Dezavantajlı öğrencilerin yaşantı yoksunluğu içinde olmalarından dolayı ilgili bakanlıklara, belediyelere ve sivil toplum kuruluşlarına önemli görevler düşmektedir. Farklı bakanlıkların, belediyelerin ve STK'ların dezavantajlı öğrencilere yönelik tarihi, kültürel ve bilimsel geziler, kamplar, sportif ve sanatsal etkinlikler gibi faaliyetleri daha sık organize etmeleri önerilmektedir.
- Öğretmen yetiştirme programlarına eğitim eşitsizlikleri ile başa çıkma stratejileri mutlaka dâhil edilmeli ve hizmet içi eğitimlerin nitelikli bir içerikle çok küçük gruplar arasında yapılmasına ağırlık verilmelidir. Eğitim eşitsizlikleri her bir birey üzerinde farklı düzeylerde ve farklı boyutlarda etki etmektedir. Bunun içindir ki MEB, bünyesinde rehber öğretmenlere ek olarak eğitim sosyologları istihdam etmelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma Düzce ili Gölyaka ilçesindeki okullarla sınırlıdır. Eğitim eşitsizliklerinin sınıf içi pratiklere ve öğrenci gelişim alanlarına yansımaları hususunda yalnızca öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Başka araştırmacılar, eğitim eşitsizliklerinin sınıf içi pratiklere yansımalarında gözlem yaparak ve dezavantajlı öğrencilerin gelişim serüvenleri için aileleri ile görüşmeler yaparak tasarlayacakları yeni araştırmalar; eğitim eşitsizliklerinin anlaşılmasında ve azaltılmasında yeni bakış açıları geliştirebilir.
- Farklı çalışmalarda ekonomik sermayenin diğer sermaye türlerine tahvil stratejilerinde okulun üstlendiği misyon araştırılabilir. Bu çalışmada; kültürel sermaye yetersizliği yaşayan dezavantajlı öğrencilerin sınıf içi pratiklerdeki konumuna ve gelişimsel serüvenlerine odaklanılmıştır. Farklı çalışmalarda öğretmenlerin sınıf içi pratiklerde eğitim eşitsizlikleri ile mücadelede kullandıkları stratejiler araştırılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 30.12.2021 tarih ve 2021/290 sayılı kararı ile etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Aktay, Y. (2014). *Modernleşme ve gelenek bağlamında dini bilgi ve otoritenin dönüşümü*. Modern Türkiye'de siyasi düşünce: İslamcılık (Yasin Aktay, M. Gültekinil ve Tanıl Bora, Editörler) içinde, ss. 345-347. İletişim Yayınevi.
- Alkan, E.Ö. (2018). Aile parçalanmasının çocuğun okul başarısına etkisi: Trabzon örneği. *Karadeniz Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 4(5), 167-225.
- Alpman, P. S. (2009). *Toplumsal sınıflar ve eğitim* (Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No:234869).
- Arastaman, G., Fidan-Öztürk, İ. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Atmaca, T. (2018). Eğitimde eşitlik yanılması: Türkiye'de eğitimde eşitsizliklerin yeniden üretimi. *Türkiye'de toplumsal tabakalaşma ve eşitsizlik* (Cilt 2, ss. 215-253; Editör: Lütfi Sunar) içinde. Ankara: Nobel Akademi.
- Atmaca, T. (2019). *Eğitimde toplumsal eşitsizliğin kültürel sermayenin aktarımıyla yeniden üretilmesi*. (Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No:548573).
- Atmaca, T. (2020). Covid-19 salgınıyla eğitimde ortaya çıkan çapıtlı fırsatlara, risklere ve eşitsizliklere bakış. F. Çakı (Ed.), *Modernitenin pandemik halleri* (227–241). Nobel Yayınları.
- Atmaca, T. (2021). Eğitim eşitsizliklerinin sınıf içi pratiklere ve öğrencilerin gelişim alanlarına yansımaları. *HAYEF: Journal of Education*, 18(3), 353-384.
- Aydın, K. (2018). Max Weber, eşitsizlik ve toplumsal tabakalaşma. *Journal of Economy Culture and Society*, 57, 245-267.
- Aydoğan, Y.A. ve Tunç, B. (2020). Öğrencilerin toplumsal köken özellikleri ve istenmeyen davranışlar: Meslek liselerinde bir durum analizi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 185-206.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bourdieu, P. (1995). *Pratik nedenler* (H. Tufan, Çeviren). Kesit Yayınevi.
- Bourdieu, P. (2015). *Pratik nedenler* (Hülya Uğur Tanrıöver, Çev.). Hil Yayınevi.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. (2014). *Varisler, öğrenciler ve kültür* (L. Ünsaldı, Çeviren). Heretik Yayınevi.
- Bozan, S. ve Ekinci, A. (2020). Öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(1), 137-153.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Cevizci, S., Uludağ, A., Babaoğlu, Ü. T., Karahmet, E., Vural, A., Şahin, E. M., Özdemir, H. ve Ünver, A. (2015). Dezavantajlı öğrencilerde sağlık algısının ve psikososyal becerilerin geliştirilmesi: Okul tabanlı bir müdahale çalışması. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 14(1), 39-48.

- Coşkun, İ. (2014). *Türkiye'de eğitim başarısında eşitsizlikler: PISA 2012 ve Ankara örneği* (Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No:376378).
- Cülha, A. (2020). *Dezavantajlı grupların eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumlarının paydaş görüşlerine göre incelenmesi*. (Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No:634710).
- Çelik, Ç. (2014). Sosyal sermaye, ebeveyn ağları ve okul başarısı. *Cogito*, 76, 265-290.
- Çelikkol, Ö. (2017). *Liselere erişim bağlamında eğitimsel eşitsizlik alanlarının araştırılması (Isparta Örneği)*. (Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No:488932).
- Çınar, H. (2015). *2000-2012 döneminde Türkiye'de yoksulluk ve gelir dağılımındaki eşitsizlik sorunsalı*. (Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No:396855).
- Çolak Bakçay, E. (2015). Sanat eğitiminde toplumsal eşitsizliğin yeniden üretilmesi. *Sanat-Tasarım Dergisi*, 6, 7-16.
- Demirer, H. A. (2020). Dağıtımçı ve sosyal eşitsizlik ekseninde eşitsizliğin farklı yüzleri. *Akademik Hassasiyetler*, 7(14), 519-549.
- Duran, A. (2015). Cultural capital and student engagement: Examining the differences between culturally relevant curriculum and traditional instruction in an elementary school setting (Unpublished doctoral dissertation). University of Redlands, California-USA.
- Ersoy, F. (2017). *Fenomenoloji*. Eğitimde nitel araştırma desenleri (Ahmet Saban ve Ali Ersoy, Editörler) içinde, ss. 81-138. Anı Yayıncılık.
- Evans, M., Kelley, J. & Sikora, J. (2014). Scholarly culture and academic performance in 42 nations. *Social Forces*, 92(4), 1573-1605. doi: 10.1093/sf/sou030.
- Gezgin, E. (2016). Eğitimde fırsat eşitliği mi dediniz? Çanakkale Fevzipaşa Mahallesi'nde öğrenci olmak. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 2768- 2792.
- Gooding, Y. (2001). The relationship between parental educational level and academic success of college freshmen (Doctoral Dissertation, Iowa State University, USA). <https://dr.lib.iastate.edu/entities/publication/a8da84ec-4eb0-4baa-8566-fa7c169642a5> adresinden erişildi.
- Gökalp, M. ve Gönülal, E. (2017). Sınıf yönetimi uygulamalarında değişim ve yeni paradigmlar. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2),43-50.
- Hesapçioğlu, M. ve DüNDAR, S. (2011). *Türkiye'de fırsat eşitliği ve postmodernizm*. Eğitim Akademi Yayınları.
- İnan, F. (2013). *Sivil G20 Türkiye raporu*. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV).
- Kaplan, M. ve Yardımcıoğlu, M. (2020). Alan, habitus ve sermaye kavramlarıyla Pierre Bourdieu. *HABİTUS Toplumbilim Dergisi*, 1, 23-37.
- Karaoğlu, H. ve Çoban Esen, A. (2019). Türkiye'de okul öncesi eğitimde dil gelişimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 211-229.
- Karip, E. ve Sunar, S. (2021). *Türkiye'nin TIMSS 2019 performansı üzerine değerlendirme ve öneriler*. TEDMEM.
- Kaya, E. (2021). toplumsal eşitsizlik ve dijital okuryazarlık: lise öğrencileri üzerine bir alan araştırması. *Kritik İletişim Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 32-69.

- Kubilay, S. (2021). *Dijital ayırım: Eğitimde eşitsizlik sorunsalı*. A. K. Namlı (Editör), Eğitim ve Bilim içinde, ss. 59-74. Efe Akademi Yayınevi.
- Kutluca, K. (2012). *Türkiye’de açlık ve yoksulluk sınırının bölgesel analizi (2009-2011)*. (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No:330141).
- Lareau, A. & Weininger, E. (2004). Cultural capital in educational research: A critical assessment. (David L. Swartz ve Vera L. Zolberg, Ed.). *After Bourdieu: Influence, critique, elaboration* içinde (s. 105-144). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Özbaş, M. (2012). Student and parental perceptions on meeting the educational needs of the disadvantaged students in the primary schools. *Educational Research*, 3(3), 311-319.
- Özbaş, M. (2018). Dezavantajlı sosyolojik tabakalarda zorunlu eğitim sürecini etkileyen değişkenler. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1143-1154.
- Özcan K., Balyer, A. ve Yıldız, A. (2018). Ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde görev yapan ortaokul müdürlerinin liderlik davranışları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 532-547.
- Özer, M. ve Suna, H. E. (2020). Covid 19 salgını ve eğitim. Türkiye Bilimler Akademisi. https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/photos/2020/07/07/küreselsalgin_5f044f94eec23.pdf.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çeviren: Mesut Bütün-Selçuk Beşir Demir). Pegem Akademi Yayınları.
- Polatcan, M. ve Kılınc, A. Ç. (2018). *Fenomenoloji ve araştırmalarda fenomenolojik yöntem*. Eğitimde araştırma yöntemleri (Editörler: Kadir Beycioğlu, Niyazi Özer ve Yaşar Kondakçı) içinde, ss. 391-408. Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (1989). Okulöncesi eğitimde dilin önemi. *Milli Eğitim Vakfı Dergisi*, 4(14), 21–22
- Sunar, L. (2018). *Sosyal tabakalaşma*. AUZEF
- Sunar, L. ve Akkuş Güvendi, M. (2020). “Ortadaki fili” görmek: Dünyada ve Türkiye’de sosyoekonomik eşitsizliklerin tezahürleri. *İnsan ve Toplum*, 10(4), 1-40.
- Swartz, D. (2011). *Kültür ve iktidar Pierre Bourdieu’nün sosyolojisi* (E. Gen, Çeviren). İletişim Yayınları.
- Şahin, H. (2019). *Türkiye’de eğitimde fırsat eşit(siz)liği ve bireylerin eğitim kararları: Ardahan ve Karabük örneği*. (Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No:550497).
- Tayanç, M. (2021). Çağın gerisinde yaşayanlar: Göç, kent ve dijital eşitsizlik. *Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8, 133-154.
- TEDMEM. (2021). <https://tedmem.org/yayin/20-milli-egitim-surasi-konularina-iliskin-gorus-oneriler>. Mayıs 2022 tarihinde tedmem.org: <https://tedmem.org/yayin/20-milli-egitim-surasi-konularina-iliskin-gorus-oneriler> adresinden alındı.
- Ünal, A. (2004). *Sosyal tabakalaşma bağlamında Pierre Bourdieu’nün kültürel sermaye kavramı* (Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No:144101).
- van Mannen, M. (1990). *Researchinh lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State Universty of New York.

- Yamlı, A. (2021). *Eğitimde eşitsizlikle başa çıkmak uzman görüşleri temelinde eğitim sistemi ve politikalarının analizi*. (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No:696724).
- Yanık, D. ve Ediz, Ç. (2022). Aile içi şiddetin mağdurları: Çocuklar. *Meyad Akademi*, 3(1), 272-284.
- Yanıklar, C. (2010). Post-modernist antipati: Post modern sınıf(sızlık) yaklaşımlarına eleştirel bir bakış. *Anakara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(1), 205-227.
- Yazgan, P. (2021). Salgında biz eğitimciler. *Eleştirel Pedagoji*, 68.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, S. ve Güntekin, D. (2019). Türkiye’de eğitim eşitsizliğinin farklı yüzleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 271-29.
- Yumuşak, G. ve Balcı, Ö. (2018). Öğretmenlerin istenmeyen davranışları ile başa çıkma yöntemleri ve bu yöntemlerin etkinliğine ilişkin görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(40), 223-254.

İletişim/Correspondence

Abdulgazi KAYMAZ
gazikaymaz@gmail.com

Doç. Dr. Taner ATMACA
taneratmaca@duzce.edu.tr

The Relationship Between Organizational Dissent and Organizational Ostracism According to Teacher Perceptions

Öznur YOL, Ministry of Education, ORCID ID: 0000-0002-9393-8684

Muhammed ZİNCİRLİ, Fırat University, ORCID ID: 0000-0003-0716-6794

Abstract

The purpose of this study is to examine the relationship between organizational dissent and organizational ostracism according to teacher perceptions. The relational survey model, one of the general survey model types, was used in the study. The universe of the research consists of teachers working in official kindergartens, primary schools, secondary schools, and high schools in the province of Elazığ in the 2021-2022 academic year. The sample of the research was determined by the quota sampling method, and the research was carried out by analyzing the data obtained from 626 teachers working at various levels. Within the scope of the research, the data were collected with the Organizational Dissent Scale (ODS), the Organizational Ostracism Scale (OOS) and the personal information form prepared by the researcher. Statistical package program was used in the analysis of the data in the research. The obtained data were analyzed by performing reliability, percentage, frequencies, t-test, ANOVA test, Pearson Correlation analysis and Multiple Regression Analysis. It has been determined that there is no statistically significant difference according to the teachers' perceptions of OD, vertical and horizontal dissent, which are its sub-dimensions, according to gender, education level and branch variables. It has been determined that there is a statistically significant difference according to the teachers' perceptions of OO, the sub-dimensions of isolation and nihilation, according to gender, education level and branch variables. According to the result of Pearson Correlation analysis, there are positive and significant relationships between OD (vertical dissent, horizontal dissent) and OO (nihilation, isolation). As a result of the multiple regression analysis, it is seen that the total scores of organizational dissent and the dimensions of vertical dissent and horizontal dissent significantly predict OO perception. According to these results, it can be said that the level of organizational dissent explains about 15% of the total variance in the perception of organizational ostracism.

Keywords: Organizational dissent, organizational ostracism, teacher, Organization



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 3, 2022
pp. 1898-1920
DOI
10.17679/inuefd.1163262

Article Type
Research Article

Received
17.08.2022

Accepted
25.12.2022

Suggested Citation

Yol, Ö. & Zincirli, M. (2022). The relationship between organizational dissent and organizational ostracism according to teacher perceptions, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(3), 1898-1920. DOI: 10.17679/inuefd.1163262

This article was produced from the master's thesis of the first author, which was accepted by Fırat University Institute of Education Sciences in June 2022.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It has been observed that individuals exhibit democratic behaviors in every period of human history. The environment and conditions of the organizations to which individuals belong have a decisive role in the democratic behavior exhibited. Therefore, the current state of the organization can shape the democratic movements to be exhibited. One of these democratic behaviors is the individual's ability to freely share his thoughts about the organization with the management. This will contribute to the positive attitudes of the employees towards their organizations and the achievement of the goals of the organization. Otherwise, it may lead to the emergence of various individual behaviors that do not serve the purposes of the organization; and dissent and ostracism are some of these behaviors. Organizational dissent is the ability to express dissenting opinions against unapproved decisions or practices (Redding, 1985). Organizational ostracism is defined as the ostracism, rejection, or disregard of an individual or group by another individual or group. According to Halis and Demirel (2016), organizational ostracism or isolation are behaviors that will cause individuals to feel spiritual or material deprivation to the extent that they distance themselves from the organization. It is thought that the result obtained from the analysis of the research will contribute to the literature. Because until now, no scientific research has been found that reveals the relationship between organizational ostracism and organizational dissent according to teacher perceptions. As a result, the study is aimed to help administrators and policymakers in this regard by examining the relationship between the dissent and ostracism between the administration and teachers.

Purpose

The purpose of this research is to examine the relationship between teachers' organizational dissent and organizational ostracism. Along with this general purpose, an attempt was made to seek answers to the following problems.

Method

- A relational (correlational) survey model was used in this study on the relationship between organizational dissent and organizational ostracism according to teacher perceptions. The relational screening model is a research model that aims to determine the existence or degree of co-variance between two or more variables (Karasar, 2012; Kepenek, 2008).
- The population of the research consists of 7612 teachers working in official kindergartens, primary schools, secondary schools, and high schools in the province of Elazığ in the 2021-2022 academic year. The quota sampling method was used in the research. The sample was created by applying the scale to 626 teachers within the framework of official schools in the province of Elazığ. The number of people in the sample is sufficient for the research.
- In this research, Personal Information Form, Organizational Dissent Scale, and Organizational Ostracism Scale were used as data collection tools.
- Before deciding on the analyses to be made in this study, it was determined whether the collected data showed a normal distribution. The skewness coefficients of the measurement tools used in the research were between $-.358$ and 1.313 ; It is seen that the kurtosis coefficients vary between $-.279$ and 1.379 . According to these results, it is seen that the data show a normal distribution feature. Therefore, it was decided to use parametric tests in the study. To determine

whether there is a significant difference between the research paired groups, t-test was run. The relationships between the variables were examined by Pearson correlation analysis. Finally, the predictors of organizational dissent variables and organizational ostracism were examined by using multiple regression analysis.

Findings

It was determined that organizational dissent according to teacher perceptions, and vertical and horizontal dissent, which are its sub-dimensions, did not show a statistically significant difference according to gender, education level, and branch variables. It has been determined that organizational ostracism and sub-dimensions of isolation and nihilation according to teacher perceptions show a statistically significant difference according to gender, education level, and branch variables. According to the results of the Pearson Correlation analysis, there are positive and significant relationships between organizational dissent (vertical dissent, horizontal dissent) and organizational ostracism (nothingness, isolation). As a result of the multiple regression analysis, it is seen that the total scores of organizational dissent and the dimensions of vertical dissent and horizontal dissent significantly predict the perception of organizational ostracism. According to these results, it can be said that the level of organizational dissent explains about 15% of the total variance in the perception of organizational ostracism.

Discussion & Conclusion

According to the study, it was seen that the scores of men were higher than women. However, there was no significant difference in the vertical dissent dimension, that is, gender does not affect the perception of dissent in this dimension. In addition, according to teachers' perceptions, organizational ostracism and its sub-dimensions, nihilation and isolation, differed significantly according to gender, and it was revealed that men had a higher perception of organizational ostracism than women. According to the results obtained from the research, when the organizational dissent was analyzed in terms of total score and sub-dimensions, it was found that there was no significant difference according to the education level. In the study, the relationship between organizational dissent and organizational ostracism according to teacher perceptions was examined. According to the results of Pearson correlation analysis, a significant relationship was found between organizational dissent (sub-dimensions vertical dissent and horizontal dissent) and organizational ostracism (sub-dimensions nullification and isolation) according to teacher perceptions. As teachers' perception of organizational dissent increases, their perception of organizational ostracism also increases in the same direction. Finally, in the study, the predictive status of organizational dissent behavior according to teachers' perceptions of organizational ostracism levels was examined. There is no study in the literature on how teachers' perception of organizational dissent affects organizational ostracism behavior. When the findings are examined, it is seen that the total scores of organizational dissent and the dimensions of vertical dissent and horizontal dissent predict the perception of organizational ostracism at a statistically significant level.

Öğretmen Algılarına Göre Örgütsel Muhalefet ve Örgütsel Dışlanma Arasındaki İlişki

Öznur YOL, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0002-9393-8684

Muhammed ZİNCİRLİ, Fırat Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-0716-6794

Öz

Bu çalışmanın genel amacı, öğretmen algılarına göre örgütsel muhalefet ile örgütsel dışlanma arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmada genel tarama modeli türlerinden, ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Elazığ ilindeki resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görevini sürdüren öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, kota örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup araştırma çeşitli kademelerde görev yapan 626 öğretmenden alınan veriler analiz edilerek gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında veriler, Örgütsel Muhalefet Ölçeği (ÖMÖ), Örgütsel Dışlanma Ölçeği (ÖDÖ) ve araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Araştırmada verilerin analizinde istatistiki paket programı kullanılmıştır. Elde edilen veriler, güvenilirlik, yüzde, frekanslar, t-testi, ANOVA testi, Pearson Korelasyon analizi ve Çoklu Regresyon Analizi yapılarak incelenmiştir. Öğretmen algılarına göre ÖM, alt boyutları olan dikey ve yatay muhalefetin cinsiyet, eğitim kademesi, branş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmen algılarına göre ÖD, alt boyutları olan yalnızlaştırma ve hiçleştirilenin cinsiyet, eğitim kademesi, branş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Pearson Korelasyon analizi sonucuna göre, ÖM (dikey muhalefet, yatay muhalefet) ile ÖD (hiçleştirme, yalnızlaştırma) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler vardır. Çoklu regresyon analizi sonucunda örgütsel muhalefet toplam puanları ile dikey muhalefet ve yatay muhalefet boyutlarının ÖD algısını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre örgütsel muhalefet düzeyinin örgütsel dışlanma algısındaki toplam varyansın yaklaşık %15'ini açıkladığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel muhalefet, örgütsel dışlanma, öğretmen, örgüt



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 3, 2022
ss. 1898-1920
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1163262

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
17.08.2022

Kabul Tarihi
25.12.2022

Önerilen Atıf

Yol, Ö. & Zincirli, M. (2022). Öğretmen algılarına göre örgütsel muhalefet ve örgütsel dışlanma arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1898-1920. DOI: 10.17679/inuefd.1163262

Bu makale, birinci yazarın Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Haziran 2022'de kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Öğretmen Algılarına Göre Örgütsel Muhalefet ve Örgütsel Dışlanma Arasındaki İlişki

Giriş

İnsanlık tarihinin her döneminde bireylerin demokratik davranışlar sergilediği görülmüştür. Bireylerin ait oldukları örgütlerin ortam ve şartları sergilenen demokratik davranışlarda belirleyici bir role sahiptir. Dolayısıyla örgütün var olan durumu sergilenecek demokratik hareketleri şekillendirebilir. Bu demokratik davranışlardan biri de bireyin örgütle ilgili düşüncelerini yönetimle rahatça paylaşabilmesidir. Bu durum çalışanların örgütlerine dair olumlu tutumlar sergilemelerine ve örgütün amaçlarına ulaşmasına katkı sağlayacaktır. Aksi bir durum örgütün amaçlarına hizmet etmeyen çeşitli birey davranışlarının ortaya çıkmasına neden olabilir ki muhalefet ve dışlanma bu davranışlarından bazılarıdır. Örgüt içerisinde çalışanların örgüte katkı sağlaması beklenmektedir. Ancak bu katkı sadece örgütteki görevlerini yerine getirmek değildir. Fikir anlamında da katkıda bulunulması istenmektedir. Özellikle alınan kararlar ve yapılan uygulamalar, çalışanların bu konularda görüş bildirmesine neden olabilir (Alparslan, 2016).

Etkileşimin yaşandığı örgütlerde yönetim ile çalışanların her zaman aynı fikirde olması beklenilemez (Garner, 2006). Bazı durumlarda örgütsel uygulamaların işleyişi çalışanlar tarafından yanlış bulunup uyuşmazlıklar yaşanabilir. Bu uyuşmazlıklar örgütsel muhalefet davranışını da beraberinde getirir. Örgütsel muhalefet olumsuz bir davranış şekli gibi görünse de aslında örgüt yararına bir davranıştır. Her şeye kayıtsız olarak karşı çıkma durumu yoktur. Örgüt işleyişini daha iyi hale getirmek, farklı bakış açıları sergilemek söz konusudur. Örgütsel muhalefet, benimsenmeyen karar veya uygulamalara karşı muhalif düşüncelerin rahatlıkla söylenebilmesidir (Redding, 1985). Örgütteki hoşnutsuzlukların bir şekilde dile getirilebilmesi bu olumsuzlukların çözümü adına geri bildirim sağlamış olur. Geri bildirimleri dikkate alan bir yönetici bunları gidermek adına revizyonlara girdiği takdirde örgütsel muhalefet amacına ulaşmıştır denilebilir. Bu açıdan örgütsel muhalefet yöneticiler açısından önemli bir bilgiye erişim şeklidir.

Korucuoğlu ve Şentürk'e (2020) göre çalışanların işleriyle ilgili doyuma ulaşamaması, örgüttekilerin birbirlerine karşı tehdit oluşturabilecek hareketler ya da örgüt içi çatışmalar örgütsel muhalefet oluşumuna neden olur. Bu olumsuzluklar bazen tek başına bazen de birbirini destekleyerek örgütsel muhalefet zeminini oluşturur. Bu zemin üzerine rahatsızlıkların nasıl giderileceğine dair arayışlara girilir. Örgütteki her olumsuz uygulama ya da kişisel amaç örgütsel muhalefete sebep olacak diye bir kaide yoktur. Daha çok örgütsel uygulama veya politikaların özellikle etik ve yasal temelleri zedelediği durumlarda ortaya çıkar (Graham, 1983, s.2). Örgütte muhalif tutum sergilemeden önce bazı noktalara dikkat edilmelidir. Bunlar; örgütte yaşanan çatışmaların çalışanlar üzerindeki etkisi, bunun örgüte yansımaları, değişime karşı dirençli durma ve örgütte meydana gelebilecek olumsuzlukları uzaklaştırma isteğidir (Kassing, 1997, s.42).

Örgütsel muhalefet süreci sağlıklı yönetilemediği zaman olumsuzlukları da beraberinde getirebilir. Bazı yöneticiler eleştirilere katı bir şekilde kapalı olup bu davranışları bir tehdit olarak algılayabilir. Yönetici, örgüt çalışanının dile getirdiği düşünceleri dikkate almak yerine ona karşı olumsuz davranışlarda bulunabilir. Yaşanılan örgütsel muhalefet sonucunda birey; işten ayrılma, iş doyumunun azalması, baskı altına alınma, mobbing, çalışma koşullarının zorlaştırılması, görmezden gelme gibi durumlarla karşı karşıya kalabilir. Bu olumsuz davranışlardan bir diğeri de örgütsel dışlanma kavramıdır. Örgütsel dışlanma çoğu örgütte sık karşılaşılan bir davranış

şeklidir. Örgüt çalışanının örgütsel muhalefet davranışına karşılık bazen yönetim bazen arkadaş grubu ya da her ikisi tarafından dışlanmayla karşı karşıya gelebilir. Çalışan yönetimin olumsuz uygulamalarıyla ilgili karşıt görüşlerini dile getirdiğinde yönetici tarafından olumlu karşılanmazsa zamanla dışlanabilir. Bu dışlanma, örgüt çalışanının örgüte olan güvenini, bağlılığını, adanmışlığını olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir. Örgütsel dışlanma, bir bireyin ya da grubun başka birey ya da grup tarafından dışlanması, reddedilmesi ya da dikkate alınmaması olarak tanımlanmaktadır. Halis ve Demirel'e (2016) göre örgütsel dışlanma veya soyutlanma, bireyleri örgütten uzaklaştıracak derecede manevi ya da maddi yoksunluk hissetmesine sebep olacak davranışlardır. Ayrıca örgütsel dışlanma bireyin kişiler arası ilişkilerini, iş başarısını ve itibarını engelleyecek bir durumdur (Hitlan vd., 2006, s.217). Dışlanmanın endişe, depresyon, benlik saygısında düşüş, işe yaramazlık hissi, saldırganlık ve şiddet gibi olumsuz benlik algılarına yol açtığı görülmüştür. Örgüt çalışanı dışlanmanın vermiş olduğu psikolojik tahribatı başka örgütlerde zamanla bir nebze atabilse de yine de kalıntılarının olduğu belirtilmiştir (Yang, 2012, s.34-35).

İnsan sosyal bir varlık olduğu için hep grup içinde olma eğilimindedir. Doğduğumuzda bir aile ortamı, ilerisinde okul hayatı ve arkadaşlıklar ile sürekli birileri tarafından benimsenmiş olmak arzulanır (Kızıl, 2019). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini ele aldığımızda fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarının ilerisinde sosyal ihtiyaçlar yer alır. Bu sosyal ihtiyaçlardan biri de aidiyet (bağlanma) ihtiyacıdır. Olumlu sosyal ilişkiler kurmak bireyin doğasında olan vazgeçilmezidir. Birey kabul edilmek için büyük bir çaba harcayarak elinden geleni yapar ve reddedilmekten kaçınır (Kurzban ve Leary, 2001, s.187). Böyle olumsuz davranışları yaşamaktan ne kadar kaçınsa da fark etmeden bu davranışlarla karşılaşılabilir.

Son yıllarda örgütsel muhalefet ve örgütsel dışlanma kavramları, eğitim yönetimindeki güncel kavramlarındandır. Eğitim örgütlerinde muhalefet veya dışlanma, öğretmenler ve yönetim açısından önemli bir yerdedir. Yapılmış olan çalışmalar bu konuda çalışan birçok kişiye de yol gösterme potansiyeline sahiptir. Ayrıca gerek ulusal (Ataç, 2015; Akada, 2015; Özdemir, 2010; Dağlı ve Ağalday, 2014; Erkasap, 2020; Kayış, 2019; Soylu, 2010), gerekse de uluslararası (Garner, 2017; Kassing, 1998; Kassing, 2001; Kassing ve Armstrong, 2002; Kassing ve Avtgis, 1999; Kassing ve Avtgis, 2001; Kassing ve McDowell, 2008; Miceli ve Near, 1985; Payne, 2014; Tutar ve Sadykova, 2014; Sims ve Keenan, 1998) alanda yer alan birçok çalışmada bu değişkenlerin her biri ayrı ayrı veya birbirleriyle olan ilişkileri dikkate alınarak önemli çalışmalar yer almaktadır. Bu durum alan da bu değişkenlere dair olan yaklaşımın bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Araştırmanın analizinden elde edilecek sonucun alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü şu ana kadar öğretmen algılarına göre örgütsel dışlanma ile örgütsel muhalefet arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir bilimsel araştırmaya rastlanılmamıştır. Çalışmanın neticesinde yönetim ile öğretmenler arasındaki muhalefet olma ve dışlanma durumlarının ilişkisi incelenerek yönetici ve politika üreticilere bu konuda yardımcı olmak amaçlanmaktadır. Böylelikle yöneticiler, öğretmenler muhalif tutumlar sergilediklerinde örgüte ne gibi katkılar sağlayacağını fark edebilir. Örgütsel muhalefet davranışı gösteren öğretmene karşı dışlama gibi olumsuz davranışlar sergilemek yerine eleştirilerini dikkate alıp okulun lehine kullanabilir. Çoğu öğretmen meslek hayatının birçok noktasında fark ederek ya da fark etmeyerek örgütsel muhalefet davranışında bulunabilir. Bu davranış çeşitli kuramsal temellere dayanarak ortaya çıkabilir. Kuramsal temellere dayandırılmasının yanında örgüt üyesi bir strateji belirleyerek davranışı sergileyebilmektedir. Bu davranışta hangi stratejiyi kullanacağı, bireyin kişilik

özelliklerine, örgütteki duruşuna ya da olumsuzluğun seviyesine göre değişebilir. Örgütsel muhalefeti tetikleyen birçok sebep olabilir. Ama ilk sıralarda gelen sebep, yönetimin örgüt çalışanına karşı olan olumsuz tavrı olduğu görülmüştür. Bu olumsuzluktan kurtulmaya çalışan örgüt üyesi muhalif davranışta bulunduğu zaman, yönetim buna karşılık çeşitli tepkilerde bulunabilir. Yönetim ve örgütün yararı adına karşıt görüşlerini dile getiren çalışanlara karşı yönetimin yaklaşımı önemlidir. Eleştirileri dikkate alıp düzeltmeler yapıldığı takdirde birey kendini önemli hissedip örgüte olan katkılarının devam etmesi beklenmektedir. Fakat yapılan çalışmalar incelendiğinde örgütlerde örgütsel muhalefetin, yönetim tarafından genellikle hoş karşılanmadığı görülmüştür. Tüm bu açıklamalar ve çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde öğretmen algılarına göre örgütsel muhalefet davranışı ile örgütsel dışlanma arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Yönetici ve öğretmenlere farkındalık sağlayacağı düşünüldüğünden araştırma alana önemli bir katkı sağlama beklentisine sahiptir.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin örgütsel muhalefet ile örgütsel dışlanma arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amaçla birlikte aşağıdaki problemlere de yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1. Öğretmenlerin örgütsel muhalefet ve örgütsel dışlanma davranışları cinsiyetlerine, eğitim kademelerine ve branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel muhalefet algısı ile örgütsel dışlanma arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Örgütsel muhalefet, örgütsel dışlanmayı anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

“Öğretmen algılarına göre örgütsel muhalefet ile örgütsel dışlanma arasındaki ilişki” konulu bu çalışmada ilişki (korelasyonel) tarama modeli kullanılacaktır. İlişki tarama modeli; iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında, birlikte değişim varlığı veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2012; Kepenek, 2008).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Elâzığ ilinde resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görevini sürdüren 7612 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada kota örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kota örnekleme yönteminde ana kütle alt kümelere ayrılarak kotalar belirlenir ve her bir gruptan katılacak deneklerle örnek kütle tamamlanarak araştırma gerçekleştirilir. Bu çalışmada da her bir eğitim kademesinde çalışan öğretmenler alt kümeler şeklinde belirlenmiş ve ana kütle oluşturacak kümeler anaokullarında, ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde görev yapan öğretmenler olacak şekilde oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen sonucun evrene genellenebilmesi için örnekleme birey sayısının yeterli olması gerekmektedir (Büyüköztürk vd., 2010). Araştırma, Elazığ ilinde yer alan resmi okullar çerçevesinde 626 öğretmene uygulanarak örneklem oluşturulmuştur. Örnekleme kişi sayısı araştırma için yeterlidir. Araştırma evrenini oluşturan öğretmenler ile ilgili bilinmesi gereken sayısal veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1*Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Demografik Değişken	Gruplar	(n)	(%)
Cinsiyet	Kadın	431	68.8
	Erkek	195	31.2
	Toplam	626	100
Medeni Durum	Evli	503	80.4
	Bekâr	123	19.6
	Toplam	626	100
Görev Yapılan Eğitim Kademesi	Okul Öncesi	84	13.4
	İlkokul	118	18,8
	Ortaokul	265	42.3
	Lise	159	25,4
	Toplam	626	100
Yaş	20-30 yaş	89	14.2
	31-40 yaş	329	52.6
	41-50 yaş	175	28.0
	51 yaş ve üzeri	33	5.3
	Toplam	626	100
Hizmet Süresi (kıdem)	5 yıl ve daha az	65	10.4
	6-10 yıl arası	151	24.1
	11-15 yıl arası	189	30.2
	16-20 yıl arası	94	15.0
	21 yıl ve üzeri	127	20.3
	Toplam	626	100
Branş	Sosyal Bilimler	353	56.4
	Fen Bilimleri	182	29.1
	Güzel Sanatlar/Beden Eğitimi/ Konservatuvar	91	14.5
	Toplam	626	100

Tablo 1'i incelediğimiz zaman araştırmaya katılan 626 öğretmenden %68.8'i kadın, %31.2'si erkektir. Öğretmenlerin %80.4'ü evli, %19,6'sı ise bekarıdır. Öğretmenlerin %13.4'ü okul öncesinde, %18.8'i ilkokulda, %42.3'ü ortaokulda ve %25.4'ü lisede görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %14.2'si 20-30 yaş, %52.6'sı 31-40 yaş, %28.0'i 41-50 yaş arasında ve %5.3'ü 51 yaş ve üzerindedirler. Öğretmenlerin kıdemlerine bakıldığında %10.4'ü 5 yıl ve daha az, %24.1'i 6-10 yıl arası, %30.2'si 11-15 yıl arası, %15'i 16-20 yıl arası ve %20.3'ü ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptirler. Branşlar açısından incelendiğinde ise öğretmenlerin %56.4'ü sosyal bilimler (, %29.1'i fen bilimleri ve %14.5'i ise güzel sanatlar/beden eğitimi/konservatuvar branşlarındadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, Kişisel Bilgi Formu (KBF), Örgütsel Muhalefet Ölçeği (ÖMÖ) ve Örgütsel Dışlanma Ölçeği (ÖDÖ) veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu form katılımcılarla ilgili demografik bilgiler edinmek amaçlıdır. Bu formda çalıştıkları okul türü, cinsiyet, yaş, medeni durum, branş ve çalışılan görev süresini belirlemeye yönelik altı soru bulunmaktadır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına göre güvenilirlik düzeyleri belirlenmiştir.

Bu ölçek örgütsel muhalefet kavramını ölçmek amacıyla Kassing (2000) tarafından geliştirilmiştir. Örgütsel muhalefet ölçeği 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin uygulanan kişiler tarafından " 1- Hiç katılmıyorum, 2- Çok az katılıyorum, 3- Orta düzeyde katılıyorum, 4- Büyük

oranda katılıyorum, 5- Tamamen katılıyorum” cevaplarından birini işaretleyip puanlamaları istenmiştir. Bu ölçek beşli likert tipindedir. Ölçek ilk olarak Kassing (1998) tarafından 24 maddeden oluşturulmuştur. Kassing (2000) tekrar revize edip ölçekteki madde sayısını 18’e düşürüp son halini vermiştir. Dağlı (2015) ise Kassing’in (2000) oluşturmuş olduğu ölçeği Türkçeye uyarlayıp madde sayısını da 15 olarak belirlemiştir. Ölçek iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar yatay muhalefet ve dikey muhalefettir. Örgütsel muhalefet ölçeğinin güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı ve test tekrar test yöntemi ile ölçülmüştür. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin toplam Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .84 saptanmıştır. Bu değer bize ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Test tekrar test yönteminde ölçek aynı gruba farklı zamanlarda iki kere uygulanmıştır. Yapılan iki uygulama sonrası analizlerin sonucunda $r = .84$ korelasyon katsayısına ulaşılmıştır (Dağlı, 2015). Tüm bu değerler ÖMÖ’nin güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Elazığ’da gerçekleştirilen mevcut çalışmada elde edilen bulgulara göre ise ÖM toplamın Cronbach Alpha katsayısı .84, ÖM alt boyutu dikey muhalefetin Cronbach Alpha katsayısı .77 ve ÖM alt boyutu olan yatay muhalefetin Cronbach Alpha katsayısı .79 olarak tespit edilmiştir.

Örgütsel Dışlanma Ölçeği Abaslı ve Özdemir (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ferris vd. (2008) tarafından geliştirilen “İşyerinden Dışlanma” ölçeğinden de yararlanılarak 32 maddeden oluşan bir havuz oluşturulmuştur. Havuzdaki 32 madde değerlendirmeler yapıldıktan sonra 14 maddede karar kılınmıştır. ÖDÖ, iki alt boyuttan oluşmaktadır ve beşli Likert tipine göre geliştirilmiştir. Ölçeğin uygulanan kişiler tarafından “ 1- Kesinlikle katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Kısmen katılıyorum, 4- Katılıyorum, 5- Tamamen katılıyorum” cevaplarından birini işaretleyip puanlamaları istenmiştir. ÖDÖ ölçeği 14 maddeden oluşup iki alt boyutu vardır. İki alt boyuttan biri hiçleştirme boyutudur. Birinci faktör dokuz madde içermektedir. Bu maddelerin korelasyon katsayılar .86 ile .72 arasında değişmektedir. ÖDÖ’nün ikinci faktörü ise yalnızlaştırmadır. Beş madde ile temsil edilmektedir. Maddelerin faktör yük değerlerinin .81 ve .61 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktöre ait örnek maddeler “Bu işyerinde işgörenler ben geldiğimde ortamı terk ederler” ve “Bu işyerinde işgörenler benimle selamlaşmazlar” şeklindedir (Abaslı ve Özdemir, 2019, s.274). Bu faktör altındaki maddeler de “yalnızlaştırma” alt boyutu olarak isimlendirilmiştir.

ÖDÖ’nün “Hiçleştirme” alt boyutunun Cronbach Alpha katsayısı .96, “Yalnızlaştırma” alt boyutunun Cronbach Alpha katsayısı ise .82’dir. 14 maddenin tamamı için Cronbach Alpha katsayısı değeri .95’tir. Bu sonuçlar ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Elazığ’da gerçekleştirilen mevcut çalışmada elde edilen bulgulara göre ise ÖD toplamın Cronbach Alpha katsayısı .97, ÖD alt boyutu hiçleştirmenin Cronbach Alpha katsayısı .96 ve ÖD alt boyutu olan yalnızlaştırmının Cronbach Alpha katsayısı .91 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasına geçilmeden önce Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’nda Etik izin (07.09.2021-Sayı no: E-97132852/302.14.01-81224). Sonrasında ise eğitim bilimleri enstitüsüne tez önerisi sunulmuştur. Tez önerisinin kabulünden sonra Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni (Sayı no: E-79137285-605.01-33760920) alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacı tarafından ölçme araçlarının yer aldığı formlar araştırmaya katılmaya gönüllü olduklarını beyan eden öğretmenlere online ortamda uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada yapılacak analizlere karar vermeden önce toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının çarpıklık katsayılarının -0.358 ile 1.313 ; basıklık katsayılarının ise -0.279 ile 1.379 arasında değiştiği görölmektedir. Çarpıklık katsayısı çarpıklığın standart hatasına bölündüğünde ve basıklık katsayısı basıklığın standart hatasına bölündüğünde çıkan değerler -1.96 ile $+1.96$ arasında ise dağılım normal dağılım olarak kabul edilir (Can, 2016). Bu sonuçlara göre verilerin normal dağılım özelliği gösterdiği görölmektedir. Dolayısıyla araştırmada parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırma ikili gruplar arasında anlamlı olan bir farklılık olup olmadığının tespiti için, *t* testi; değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Son olarak örgütsel muhalefet değişkeninin ve örgütsel dışlanma üzerindeki yordayıcılıkları ise çoklu regresyon analizi yapılmak suretiyle incelenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda, araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen veriler *t* testi, Pearson korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi ile çözümlenerek bulgulara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel muhalefet ve örgütsel dışlanma düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının *t* testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmenlerin Örgütsel Muhalefet ve Örgütsel Dışlanma Davranışlarına İlişkin Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Muhalefet Toplam (ÖM)	Erkek	195	3.71	0.64	1.346	0.179
	Kadın	431	3.64	0.63		
Dikey Muhalefet	Erkek	195	3.95	0.74	1.272	0.204
	Kadın	431	3.87	0.67		
Yatay Muhalefet	Erkek	195	3.44	0.77	1.006	0.315
	Kadın	431	3.38	0.77		
Dışlanma Toplam (ÖD)	Erkek	195	1.79	0.93	2.230	0.026
	Kadın	431	1.62	0.78		
Hiçleştirme	Erkek	195	1.83	0.96	2.391	0.017
	Kadın	431	1.64	0.81		
Yalnızlaştırma	Erkek	195	1.72	0.93	1.829	0.068
	Kadın	431	1.58	0.77		

* $p < .05$

Tablo Katılımcıların örgütsel muhalefet toplam puanlarının ($t=1.346$; $p=.179$, $p>.05$), *dikey muhalefet* boyutu puanlarının ($t=1.272$; $p=0.204$, $p>.05$), *yatay muhalefet* boyutu puanlarının ($t=1.006$; $p=0.315$, $p>.05$) cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığının saptanmıştır. Katılımcıların örgütsel dışlanma toplam puanlarının ($t=2.230$; $p=0.026$, $p<.05$), *hiçleştirme* boyutu puanlarının ($t=2.391$; $p=0.017$, $p<.05$), *yalnızlaştırma* boyutu puanlarının ($t=1.829$; $p=0.068$, $p>.05$) cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görölmüştür. ÖD ve alt boyutlarında erkek öğretmenlerin örgütsel dışlanma puanlarının kadın öğretmenlerden fazla olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla dışlandığını göstermektedir.

Öğretmenlerin örgütsel muhalefet ve örgütsel dışlanma düzeylerinin eğitim kademesine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretmenlerin Örgütsel Muhalefet ve Örgütsel Dışlanma Davranışlarının Eğitim Kademelerine Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin ANAVO testi Sonuçları

Değişkenler	Yaş	N	\bar{x}	Ss	F	P	Fark
Muhalefet Toplam (ÖM)	A. Okul Öncesi	84	3.73	0.61	0.873	0.455	
	B. İlkokul	118	3.62	0.73			
	C. Ortaokul	265	3.63	0.56			
	D. Lise	159	3.70	0.67			
	Toplam	626	3.66	0.63			
Dikey Muhalefet	A. Okul Öncesi	84	3.93	0.66	1.291	0.276	
	B. İlkokul	118	3.86	0.78			
	C. Ortaokul	265	3.85	0.65			
	D. Lise	159	3.98	0.72			
	Toplam	626	3.89	0.70			
Yatay Muhalefet	A. Okul Öncesi	84	3.51	0.74	0.698	0.554	
	B. İlkokul	118	3.35	0.85			
	C. Ortaokul	265	3.39	0.72			
	D. Lise	159	3.39	0.82			
	Toplam	626	3.40	0.77			
Dışlanma Toplam (ÖD)	A. Okul Öncesi	84	2.09	0.91	15.784	*0.000	
	B. İlkokul	118	1.90	0.98			A>C
	C. Ortaokul	265	1.48	0.71			A>D
	D. Lise	159	1.61	0.76			B>C
	Toplam	626	1.67	0.84			B>D
Hiçleştirme	A. Okul Öncesi	84	2.12	0.93	15.927	*0.000	
	B. İlkokul	118	1.94	1,01			A>C
	C. Ortaokul	265	1.50	0.74			A>D
	D. Lise	159	1.62	0.78			B>C
	Toplam	626	1.70	0.86			B>D
Yalnızlaştırma	A. Okul Öncesi	84	2.02	0.92	14.129	*0.000	
	B. İlkokul	118	1.83	0.96			A>C
	C. Ortaokul	265	1.44	0.70			A>D
	D. Lise	159	1.58	0.75			B>C
	Toplam	626	1.63	0.82			B>D

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların örgütsel muhalefet toplam puanlarının (F=0.873; p=.455, p>.05), *dikey muhalefet* boyutu puanlarının (F=1.291; p=.276, p>.05) ve *yatay muhalefet* boyutu puanlarının (F=0.698; p=.554, p>.05) cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Katılımcıların örgütsel dışlanma toplam puanlarının (F=15.784; p=.000, p<.05), *hiçleştirme* boyutu puanlarının (F=15.927; p=.000, p<.05) *yalnızlaştırma* boyutu puanlarının (F=15.927; p=.000, p<.05) eğitim kademesi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu bulgular, ÖD toplam ve alt boyut puanlarında aynıdır. Okul öncesinde çalışan

öğretmenlerin ÖD algısının ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca ilköğretimde çalışan öğretmenlerin de ÖD algısının ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel muhalefet ve örgütsel dışlanma düzeylerinin eğitim kademesine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığı ANOVA testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmenlerin Örgütsel Muhalefet ve Örgütsel Dışlanma Davranışlarının Branşlarına Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA testi Sonuçları

Değişkenler	Branş	N	\bar{x}	Ss	F	P	Fark
Muhalefet Toplam (ÖM)	A. Sosyal Bilimler	353	3.67	0.65	1.726	0.179	
	B. Fen Bilimler	182	3.61	0.58			
	C.Güzel Sanatlar/Beden Eğitimi/Konservatuvar	91	3.76	0.64			
	Toplam	626	3.66	0.63			
Dikey Muhalefet	A. Sosyal Bilimler	353	3.89	0.71	2.483	0.084	
	B. Fen Bilimler	182	3.83	0.67			
	C.Güzel Sanatlar/Beden Eğitimi/Konservatuvar	91	4.03	0.68			
	Toplam	626	3.89	0.70			
Yatay Muhalefet	A. Sosyal Bilimler	353	3.41	0.78	0.585	0.558	
	B. Fen Bilimler	182	3.35	0.73			
	C.Güzel Sanatlar/Beden Eğitimi/Konservatuvar	91	3.44	0.80			
	Toplam	626	3.40	0.77			
Dışlanma Toplam(ÖD)	A. Sosyal Bilimler	353	1.69	0.85	9.490	*0.000	A.>B C>B C>A
	B. Fen Bilimler	182	1.49	0.66			
	C.Güzel Sanatlar/Beden Eğitimi/Konservatuvar	91	1.95	1.01			
	Toplam	626	1.67	0.84			
Hiçleştirme	A. Sosyal Bilimler	353	1.72	0.87	8.752	*0.000	A>B C>B C>A
	B. Fen Bilimler	182	1.52	0.69			
	C.Güzel Sanatlar/Beden Eğitimi/Konservatuvar	91	1.97	1.04			
	Toplam	626	1.70	0.86			
Yalnızlaştırma	A. Sosyal Bilimler	353	1.65	0.84	10.066	*0.000	A>B C>B C>A
	B. Fen Bilimler	182	1.44	0.64			
	C.Güzel Sanatlar/Beden Eğitimi/Konservatuvar	91	1.91	1.00			
	Toplam	626	1.63	0.82			

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların örgütsel muhalefet toplam puanlarının (F=1.726; p=.179, p>.05), dikey muhalefet boyutu puanlarının (F=2.483; p=.084, p>.05) ve yatay muhalefet boyutu puanlarının (F=0.698; p=.554, p>.05) cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Katılımcıların örgütsel dışlanma toplam puanlarının ($F=9.490$; $p=.000$, $p<.05$), *hiçleştirme* boyutu puanlarının ($F=8.752$; $p=.000$, $p<.05$.) *yalnızlaştırma* boyutu puanlarının ($F=10.066$; $p=.000$, $p<.05$) branş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu bulgular, ÖD toplam ve alt boyut puanlarında aynıdır. Branşı sosyal bilimler olan öğretmenlerin ÖD algısının, branşı fen bilimleri olan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Branşı güzel sanatlar/beden eğitimi/konservatuvar olan öğretmenlerin de, fen bilimleri ve sosyal bilimleri öğretmenlerine göre ÖD algısının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin örgütsel muhalefet ve örgütsel dışlanma düzeyleri arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon Analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmenlerin Örgütsel Muhalefet ve Örgütsel Dışlanma Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	(1)	(2)	(3)	(4)
1-Muhalefet Toplam (ÖM)	1			
2- Dikey Muhalefet	.869**	1		
3- Yatay Muhalefet	.860**	.495**	1	
4- Dışlanma Toplam(ÖD)	.141**	.124**	.158**	1

** $p<.01$, $N=626$

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen algılarına göre ÖM ile ÖD arasında ($r= .141$; $p>.01$) anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Korelasyon katsayısının mutlak değeri 0.70-1.00 arasında olduğunda yüksek; 0.70-0.30 arasında olduğunda orta; 0.30-0.00 arasında olduğunda ise düşük düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2014, s.32). Tablo 14'deki korelasyon katsayıları incelendiğinde ÖM (*dikey muhalefet*, *yatay muhalefet*) ve ÖD (*hiçleştirme*, *yalnızlaştırma*) arasındaki ilişkinin düşük düzeyde ve pozitif yönde olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bu bulgusuna göre öğretmen algılarına göre öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışlarındaki artış ya da azalış, örgütsel dışlanmalarını aynı yönde etkilemektedir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet ve otantik liderlik algılarının örgütsel mutluluk düzeylerini yordamasına ilişkin Çoklu Regresyon Analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretmen Algılarına Göre Örgütsel Muhalefet ile Örgütsel Dışlanma Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken	Yordayan Değişkenler	B	Standart Hata	B	t	p
Örgütsel Dışlanma	Sabit	1.158	.125		9.315	.000
	Örgütsel Muhalefet	.131	.056	.352	3.364	.001**
	ÖM (Dikey Muhalefet)	.138	.074	.256	3.218	.001**
	ÖM (Yatay Muhalefet)	.197	.086	.197	4.564	.000**

$R= .392$, $R^2= .153$,

Düzeltilmiş $\Delta R^2= .152$, $F = 21.029$, $p= 000$, ** $p<.01$

Tablo 6 incelendiğinde örgütsel muhalefet toplam puanları ile *dikey muhalefet* ve *yatay muhalefet* boyutlarının örgütsel dışlanma algısını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=.392$, $R^2=.153$, $F = 21.029$, $p=000$, $p<.01$). Regresyon katsayılarına yönelik *t* değerleri incelendiğinde örgütsel dışlanmayı örgütsel muhalefet toplam puanı ve *dikey muhalefet* ve *yatay*

muhalefet alt boyutlarının istatistiksel yönden anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre örgütsel muhalefet düzeyinin örgütsel dışlanma algısındaki toplam varyansın yaklaşık %15'ini açıkladığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel muhalefet algıları yüksek düzeydedir. Alanyazında bu sonuç ile benzerlik ve farklılık gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Özellikle başka çalışmalarda öğretmenlerin örgütsel muhalefet algıları “düşük” düzeyde olduğu da görülmüştür (Kassing, 2001; Kassing ve Avtgis, 1999; Goodboy ve diğerleri, 2008; Evans, 2007). Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin örgütsel muhalefet ve örgütsel dışlanma algıları cinsiyetlerine göre incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin örgütsel muhalefet düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, kadın ve erkek öğretmenlerde örgütsel muhalefet davranışı düzeyinin birbirine yakın olduğu söylenebilir. Alanyazında araştırmanın bu sonucu ile benzerlik ve farklılık gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Zhuang (2002) örgütsel muhalefeti açık ve gizli muhalefet alt boyutlarıyla incelemiştir. Cinsiyet değişkenine göre açık muhalefette anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Araştırmaya göre erkeklerin kadınlara göre daha fazla açık muhalefet davranışı sergiledikleri görülmüştür. Teski (2017) cinsiyetin örgütsel muhalefet algısını, nedenlerini ve şekillerini etkilemediğini belirtmiştir. Esendemir (2019), Uğurlu (2017), Aydın (2015) da benzer sonuç elde edip cinsiyetin örgütsel muhalefet algısını etkilemediğini saptamıştır. Öztürk (2019) örgütsel muhalefeti, yönetsel ve kişisel nedenler olmak üzere iki alt boyutta incelemiştir. Cinsiyet değişkenine göre alt boyutlarda anlamlı düzeyde farklılık tespit edememiştir. Ağalday (2017) cinsiyet değişkenine göre yatay ve dikey muhalefet boyutunda anlamlı bir fark tespit etmiştir. Ağalday (2017), öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, örgütsel muhalefet algısının örgütsel muhalefet toplam ve alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılık belirlemiştir. Erkeklerin kadınlara göre örgütsel muhalefet toplam ve alt boyutlarında daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Arayıt (2020) ve Gürler (2020) cinsiyet değişkenine göre örgütsel muhalefet puanında ve yatay muhalefet boyutunda anlamlı düzeyde farklılık tespit etmiştir. Araştırmaya göre erkeklerin puanlarının kadınlara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna karşın dikey muhalefet boyutunda anlamlı farklılaşma görülmemiş yani cinsiyet muhalefet algısını bu boyutta etkilememektedir. Kayış (2019), çalışmasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olarak erkek öğretmenlerin kadınlara göre daha fazla örgütsel muhalefet davranışı gösterdiklerini tespit etmiştir.

Araştırma sonucuna göre öğretmen algılarına göre ÖD ve alt boyutları olan hiçleştirme ve yalnızlaştırmanın cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı erkeklerin kadınlara oranla daha yüksek ÖD algısına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Dönmez (2018) yaptığı çalışmada ÖD, yalnızlaştırma ve hiçleştirme alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Abaslı (2018), ÖD alt boyutları olan hiçleştirme ve yalnızlaştırmanın cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Turgut (2021), cinsiyet değişkenine göre iş yerinde dışlanma algısının anlamlı düzeyde farklılaştığını ve erkeklerde kadınlara oranla dışlanma algısının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Pelit (2018), Gürsel (2018), Elmas (2018), Kumral (2017), Öz (2019) cinsiyet değişkenine göre örgütsel dışlanma algısının anlamlı düzeyde farklılaşmadığını bulmuşlardır.

Araştırmada ikinci olarak öğretmenlerin örgütsel muhalefet ve örgütsel dışlanma düzeyleri eğitim kademesine göre incelenmiştir. Araştırmada öğretmen algılarına göre ÖM ve ÖD düzeyleri öğretmenlerin çalıştığı eğitim kademesine göre incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ÖM toplam puan ve alt boyutları açısından incelendiğinde eğitim kademesine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Ergün (2017) eğitim kademesine göre öğretmenlerin örgütsel muhalefet ve alt boyutları olan dikey, yatay ve dışa aktarılmış muhalefetin anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığını bulmuştur. Erdal (2020) eğitim kademesi değişkeninin öğretmenlerin örgütsel muhalefet algısında anlamlı bir farklılığa neden olmadığını bulmuştur. Bu çalışmalar mevcut çalışmayla benzerlik göstermektedir. Korucuoğlu (2016) diğer çalışmalarda olduğu gibi eğitim kademesine göre örgütsel muhalefetin örtük ve gizli muhalefet alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık tespit edememiştir.

Mevcut araştırmada öğretmen algılarına göre ÖD, alt boyutları olan yalnızlaştırma ve hiçleştirmenin eğitim kademesi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Eğitim kademesi değişkeninde, okul öncesi öğretmenlerinin ortaokul ve lise öğretmenlerine göre ÖD (yalnızlaştırma ve hiçleştirme alt boyutu) algıları anlamlı düzeyde yüksektir. Aynı zamanda ilkokul öğretmenlerinin de ortaokul ve lise öğretmenlerine göre ÖD (yalnızlaştırma ve hiçleştirme alt boyutu) algıları anlamlı düzeyde yüksektir.

Araştırmada öğretmen algılarına göre ÖM ve ÖD düzeyleri branşa göre incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ÖM toplam puan ve alt boyutları açısından incelendiğinde branşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Arayıt (2020) çalışmasında öğretmenlerin branşının örgütsel muhalefet toplam ve alt boyutları arasında anlamlı düzeyde farklılığa neden olmadığını belirlemiştir. Bu sonuç mevcut çalışma ile benzerlik göstermektedir. Gürler (2020) mevcut çalışmalar gibi branş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık tespit edememiştir. Bu ve diğer bulgular dikkate alındığında branş, cinsiyet ve eğitim düzeyi gibi demografik değişkenlerin örgütsel muhalefet algıları için anlamlı bir farklılık yaratacak yapıda olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla demografik değişkenler karşılaştırıldığında örgütsel muhalefet algıları için istatistiksel olarak bir farklılık oluşturmamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre ortaya çıkan bu bulgu yöneticilere muhalefet algılarına dair politika üretirken demografik değişkenlerin temele alınmayabileceğine dair bir çıktı olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada üçüncü olarak öğretmen algılarına göre örgütsel muhalefet ile örgütsel dışlanmaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Pearson korelasyon analizi sonucuna göre öğretmen algılarına göre ÖM (alt boyutları dikey muhalefet ve yatay muhalefet) ve ÖD (alt boyutları hiçleştirme ve yalnızlaştırma) arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel muhalefet algısı arttıkça örgütsel dışlanma algısı da aynı yönde artmaktadır.

Mevcut çalışma şimdiye kadar araştırılmadığı düşünülen değişkenler üzerinde yoğunlaşmıştır. ÖM ve ÖD ile ilgili yurt içi ve yurt dışı birçok çalışma vardır. Kassing ve McDowell (2008) örgütsel adalet algısının örgüt çalışanlarının dikey muhalefet stratejisini olumlu yönde etkilediği gözlemlerken yer değiştirmiş ve yatay muhalefet stratejilerini ise olumsuz etkilediğini saptamıştır. Arayıt (2020), genel olarak toplam örgütsel muhalefet ile toplam işe yabancılaşma arasında düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişki saptamıştır. Mevcut çalışmayla ilişkisine bakıldığında muhalif olma durumu karşısında dışlanmayla karşılaşan birey devamında işe yabancılaşabilir. Kayış (2019), öğretmenlerin örtük muhalefet ve haber uçurma davranışı ile mobbing arasında pozitif yönlü ilişki tespit etmiştir. Buna karşın açık muhalefet ve mobbing

arasında da negatif ilişki bulunmuştur. Erdal'ın (2020), elde ettiği bulgulara göre örgütsel muhalefet ile örgütsel demokrasi arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki vardır. Gürler (2020), okul yöneticilerinin açık liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aydın (2015), örgütsel muhalefet ile politik davranış ve örgütsel politika algıları arasında orta düzeyde pozitif yönde ve istatistiki olarak anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Yıldırım ve Tokgöz (2020), kayırmacılığa yönelik algılarla örgütsel muhalefet arasında pozitif yönlü ilişki tespit etmiştir. Korucuoğlu ve Şentürk (2020) örgütsel muhalefet ile örgütsel güç oyunları arasında pozitif yönlü düşük seviyeli bir ilişki tespit etmiştir. Yaşa (2018), örgütsel özdeşleşme ve örgütsel muhalefet arasında anlamlı ilişki saptamıştır. Ferris vd. (2008), örgütsel dışlanmanın çalışanların hem fiziksel hem de zihinsel sağlıklarını olumsuz etkilediğini gözlemlemişlerdir. Leung vd. (2011), iş yerinde dışlanmanın işe bağlılık ile negatif ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. İş yerinde karşılaşılan dışlanma davranışının çalışanların iş ilişkilerini ve performanslarını olumsuz etkilediği görülmüştür. Wu vd. (2012), örgütsel dışlanmanın duygusal tükenme, iş yerinde moral bozukluğu ve duygusal tükenme ile arasında pozitif ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Haq (2014) örgütsel dışlanma ile iş stresi ve işten ayrılma niyeti arasında pozitif ilişki tespit etmiştir. İş performansı ve örgütsel dışlanma arasında da negatif ilişki bulunmuştur. Alanyazında yapılan tüm bu çalışmalar gösteriyor ki ÖM davranışının birçok örgütsel kavramla ilişkisi bulunmuştur. İlişkisi bulunan kavramlardan bazıları şunlardır: Örgütsel sinizm, işten ayrılma niyeti, örgütsel depresyon algıları, damgalanma eğilimleri, işe yabancılaşma, mobbing, örgütsel güç oyunları gibi kavramlardır. Yapılan çalışmalarda ÖM ve tüm bu kavramlar arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Mevcut çalışmada da ÖM ve ÖD arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Tüm bu çalışmaların ortak noktası ÖM davranışı sergileyen öğretmenlerin yönetim tarafından iyi karşılanmadığı ve neticesinde de üstte sayılan kavramların ön plana çıktığı belirlenmiştir. Mevcut çalışmada ise ÖM beraberinde düşük düzeyde de olsa ÖD'yi beraberinde getirmiştir.

Araştırmada son olarak öğretmen algılarına göre örgütsel muhalefet davranışının örgütsel dışlanma düzeylerini yordama durumları incelenmiştir. Öğretmenlerin ÖM algısının ÖD davranışını nasıl etkilediğine dair literatürde herhangi bir çalışma bulunmamıştır. Bulgular incelendiğinde örgütsel muhalefet toplam puanları ile dikey muhalefet ve yatay muhalefet boyutlarının örgütsel dışlanma algısını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir.

Aktürk (2019) öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışlarının ve örgütsel depresyon algısının damgalamanın alt boyutlarını kısmen açıkladığını belirtmektedir. Erdal (2020) örgütsel muhalefetin örgütsel demokrasiyi yordadığını belirtmiştir. Okul yöneticilerinin açık liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışlarındaki değişimin %11'ini açıkladığı saptanmıştır. Aydın (2015) örgütsel politika ve politik davranışın, örgütsel muhalefeti yordama gücünü istatistiksel açıdan anlamlı bulmuştur. Kavak (2016) örgütsel adaletin toplam varyansı %18 açıkladığını ifade etmiştir. Örgütsel adaletin örgütsel sessizliği yordamada düşük düzeyde anlamlılığı bulunmuştur. Yıldırım ve Tokgöz (2020) kayırmacılığa ilişkin algıların örgütsel muhalefet davranışına pozitif yönde anlamlı olarak yordadığı ve örgütsel muhalefet davranışını %76 açıkladığını belirtmiştir. Uysal (2019) çalışanların sinizm düzeyindeki değişimin %32.7'sini, örgütsel dışlanma algısındaki değişimin açıkladığını belirlemiştir. Abaslı (2018), örgütsel dışlanmanın "Yalnızlaştırma" boyutunun, işe yabancılaşmanın ise "Güçsüzlük" ve "Yalıtılmışlık" boyutlarının örgütsel sinizmin anlamlı yordayıcısı olduğunu saptamıştır. Turgut (2021) genel

sosyal iklim algısının katılımcıların dışlanma algısındaki toplam varyansın % 8.7'sini açıkladığını tespit etmiştir. Regresyon sonuçlarına göre sosyal iklim, örgütsel dışlanma algısını azaltan bir faktör olduğu görülmüştür. Turgut (2021) iş görenlerin örgütsel dışlanma algılarının işten ayrılma niyetlerini etkilediğini belirtmiştir. Halis ve Demirel (2016), sosyal desteğin örgütsel soyutlamayı etkilediğini tespit etmiştir. Elmas (2018), karanlık üçlü kişilik yapısının örgütsel dışlanma üzerinde kuvvetli etkisi olduğunu belirtmiştir.

Mevcut çalışma neticesinde ÖM algısının ÖD davranışını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığını, toplam varyansın %15'ini açıkladığı görülmüştür. Yani ÖM davranış gösteren kişilerin %15'inin ÖD davranışına maruz kalacağı öngörülmektedir. Birçok okulda yönetime karşı eleştirel tutum sergileyen öğretmenlerin yönetim veya çalışma arkadaşları tarafından dışlanabildiği düşünülmektedir. Bu çalışma bilimsel olarak araştırmacının hipotezini destekleyip literatüre katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre araştırmacı ve uygulamacılara aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Mevcut çalışmada ÖM ve ÖD arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmacılar farklı değişkenler ile başka çalışmalar yapabilirler. Bu uygulama aşamasında her iki kavramla ilgili yeni bulguların elde edilmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca farklı araştırma modeli dikkate alınarak yeni uygulamalara da yer verilebilir.

- Araştırmanın örneklemini Elazığ ili oluşturmaktadır. Farklı bölgeler veya illerde aynı çalışma gerçekleştirilebilir. Özellikle Uygulama aşamasında farklı örneklem türlerinin kullanılabilmesi evrenlerde çarpıcı sonuçlar elde edilebilir.

- Araştırma sadece kamu okullarında çalışan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma özel okullarda çalışan öğretmen görüşleriyle tekrar yapılabilir.

- Araştırmanın örneklemini yalnızca öğretmenler oluşturmaktadır. Bir sonraki çalışmada yönetici görüşlerinden de yararlanılabilir. Görüşler karşılaştırılabilir.

- Bu çalışmada nicel araştırma yapılmış olup sonraki araştırmalarda nitel araştırma yöntemi kullanılarak bu çalışma desteklenebilir. Yine başka bir araştırmada hem nitel hem de nicel değişken kullanılarak karma bir araştırma yöntemi kullanılarak katılımcı görüşleri alınabilir.

- Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında özellikle yöneticilerin uygulamalarına muhalif davranışların ortaya çıkmasına dair öngörülebilir tutum ve davranışlar içinde olmaları önem arz etmektedir.

- Mevcut çalışmada öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışı neticesinde örgütsel dışlanma algısına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu öğretmenleri örgütsel dışlanmaya iten yönetsel, örgütsel ve bireysel nedenler üzerinde çalışmalar yapılabilir.

- Mevcut çalışma sonucunda cinsiyet, okul türü ve branş değişkenlerine göre ÖD algısı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu değişkenler ÖD algısında farklılığa yol açmasındaki sebepler araştırılabilir.

- Araştırmada öğretmen algılarına göre ÖM ve ÖD arasındaki ilişki incelenmiştir. ÖM davranışı sonucu oluşan ÖD davranışının sonrasında bireyde oluşan etkileri incelenmemiştir. Gelecek çalışmalarda ÖD'nin örgütü ve kişiyi nasıl etkilediği araştırılabilir.

- Öğretmen algılarına göre ÖD çalıştıkları okul kademeleri azaldıkça arttığı görülmüştür. Bunun sebepleri araştırılabilir. Buna dair içerik analizinin yapılabileceği uygulamalar yürütülebilir.

- Mevcut çalışmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre örgütsel dışlanma algısının yüksek olduğu görülmüştür. Erkek öğretmenler ile bu durumla ilgili çalışmalar yapılabilir.

- Örgütsel muhalefetin örgütlerin demokratikleşmesinde önemli bir yeri olduğu görülmüştür. Örgütlerde demokratikleşmeyi önemseyen yöneticiler için muhalefeti daha iyi anlamaları sağlanarak araştırma sonucu farkındalık sağlayacak nitelikte olabilir. Bu konuda yöneticilerin uygulamalarına bu bakış açısıyla yön vermeleri önemlidir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nda Etik izin (07.09.2021-Sayı no: E-97132852/302.14.01-81224) alınmıştır.

Kaynakça/References

- Abaslı, K. (2018). *Örgütsel dışlanma, işe yabancılaşma ve örgütsel sinizm ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Abaslı, K. ve Özdemir, M. (2019). Örgütsel dışlanma ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1) , 265-282. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.481620>
- Akada, T. (2015). *Örgütsel muhalefete ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ağalday, B. (2017). *İlkokul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve örgütsel muhalefet düzeyleri Arasındaki İlişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Aktürk, A. (2019). *Öğretmenlerin damgalanma eğilimleri ve örgütsel muhalefet davranışlarının, örgütsel depresyona etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Alparslan, A. M. (2016). Örgütlerde sessizlik ve düşüncelerini açıkça ifade etme davranışları. P. Kanten, ve S. Kanten içinde, *Örgütlerde davranışın aydınlık ve karanlık yüzü*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Arayıt, E. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları ve işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ataç, O. L. (2015) *Örgütsel demokrasi ve örgütsel muhalefet ilişkisi: Beyaz Yakalılar üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Celal Bayar Üniversitesi.
- Aydın, M. A. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Muhalefet, Örgütsel Politika ve Politik Davranış Algıları Arasındaki İlişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Pegem Akademi.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (4.Baskı). Pegem Akademi.
- Dağlı, A. (2015). Örgütsel muhalefet ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 198-218. <https://doi.org/10.17755/esosder.45359>
- Dağlı, A. ve Ağalday, B. (2014). Öğretmenlerin örgütsel muhalif davranış biçimlerine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 112-128. <https://doi.org/10.17755/esosder.54733>
- Dönmez, H. (2018). *Tekirdağ'da görev yapan öğretmenleri örgütsel dışlanma düzeyi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Elmas, T. (2018). *Karanlık üçlü ve örgütsel dışlanma arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Erdal, İ. (2020). *Öğretmen görüşlerine göre okullarda örgütsel demokrasi ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Ergün, H. (2014). *Örgütsel muhalefete etki eden başlatıcı ve aracı değişkenler* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

- Erkasap, A. (2020). *Çalışanların kişilik özellikleri ile örgütsel demokrasi algılarının örgütsel muhalefet davranışları ve örgütsel sessizlikleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. İstanbul Ticaret Üniversitesi.
- Esendemir, E. (2019). *İş tatmini algısı ve prososyal davranış eğilimleri ilişkisinde örgütsel muhalefet davranışının aracılık rolü: Mehmet Akif Üniversitesi Örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Evans, A. (2008). Dealing with dissent: Whistleblowing, Egalitarianism, and The Republic of The Firm. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 3, 267-279. <https://doi.org/10.1080/13511610802404898>
- Ferris, D. L., Brown, D. J., Berry, J. W., & Lian, H. (2008). The development and validation of the Workplace Ostracism Scale. *Journal of applied psychology*, 93(6), 1348. <https://doi.org/10.1037/a0012743>
- Garner, J. T. (2006). *When things go wrong at work: expressions of organizational dissent as interpersonal influence* [Unpublished Master Thesis]. Texas A & M University.
- Garner, J. T. (2017). An examination of organizational dissent events and communication channels: Perspectives of a dissenter, supervisors, and coworkers. *Communication Reports*, 30(1), 26-38. <https://doi.org/10.1080/08934215.2015.1128454>
- Graham, J. W. (1983). *Principled organizational dissent*. [Unpublished Doctoral Thesis]. Northwestern University.
- Goodboy, A. K., Chory, R. M., & Dunleavy, K. N. (2008). Organizational Dissent as a Function of Organizational Justice. *Communication Research Reports*, 25, 255-265. <https://doi.org/10.1080/08824090802440113>
- Gürler, M. (2020). *Okul yöneticilerinin açık liderlik davranışlarının örgütsel muhalefete etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Gürsel, Ö. (2018). *Örgütsel sessizlik ve sinizm ilişkisinde örgütsel dışlanmanın aracılık rolü: Belediye çalışanları üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Halis, M. ve Demirel, Y. (2016). Sosyal desteğin örgütsel soyutlama (dışlanma) üzerine etkisi. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1), 318-335.
- Haq, I. U. (2014). Workplace ostracism and job outcomes: Moderating effects of psychological capital. In *Human Capital Without Borders: Knowledge and Learning for Quality of Life: Proceedings of the Management, Knowledge and Learning International Conference*, Portorož, Slovenia: 1309-1323.
- Hitlan, R. T., Clifton, R. J., & DeSoto, M. C. (2006). Perceived ostracism in the workplace: The moderating effects of gender on work-related attitudes and psychological health. *North American Journal of Psychology*, 8(2), 217-236.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kassing, J. W. (1998). Development and validation of the organizational dissent scale. *Management Communication Quarterly*, 12(2), 183-229. <https://doi.org/10.1177/0893318998122002>
- Kassing, J. W. (2000). Exploring the relationship between workplace freedom of speech, organizational identification, and employee dissent. *Communication Research Reports*, 17(4), 387-396. <https://doi.org/10.1080/08824090009388787>

- Kassing, J. W. (2001). From the looks of things: Assessing perceptions of organizational dissenters. *Management Communication Quarterly*, 14(3), 442-470. <https://doi.org/10.1177/0893318901143003>
- Kassing, J. W. and Armstrong, T. A. (2002). Someone's going to hear about this: Examining the association between dissent-triggering events and employees' dissent expression. *Management Communication Quarterly*, 16(1), 39-65. <https://doi.org/10.1177/0893318902161002>
- Kassing, J. W. and Avtgis, T. A. (1999). Examining the relationship between organizational dissent and aggressive communication. *Management Communication Quarterly*, 13(1), 100-115. <https://doi.org/10.1177%2F0893318999131004>
- Kassing, J. W. and Avtgis, T. A. (2001). Dissension in the organization as it relates to control expectancies. *Communication Research Reports*, 18(2), 118-127. <https://doi.org/10.1177/0893318902161002>
- Kassing, J. W., & McDowell, Z. J. (2008). Disagreeing about what's fair: Exploring the relationship between perceptions of justice and employee dissent. *Communication research reports*, 25(1), 34-43. <https://doi.org/10.1080/08824090701831784>
- Kavak, O. (2016). *Örgütsel adalet algısının örgütsel sessizlik ve örgütsel muhalefet davranışı üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi.
- Kayış, E. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları ile mobbing yaşamaları arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kepenek, Ö. (2008). *Öğretmenlik meslek etik ilkelerinin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi* (Kocaeli ili örneği) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Kızıl, S. (2019). Örgütsel dışlanma. C. N. Karabey ve G. Kerse (Ed.), *Örgütsel davranış düzleminde güncel kavramlar içinde* (s. 245-270). Gazi Kitabevi.
- Korucuoğlu, T. (2016) *Örgütsel güç oyunları ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Korucuoğlu, T. ve Şentürk, İ. (2020). Örgütsel güç oyunları ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki (İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmen görüşleri bağlamında). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 428-447. <https://10.16986/HUJE.2018045306>
- Kumral, T. (2017). *İşyeri nezaketsizliği ve örgütsel sessizlik ilişkisinde örgütsel dışlanmanın aracı rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kurzban, R., & Leary, M. R. (2001). Evolutionary origins of stigmatization: The functions of social ostracism. *Psychological Bulletin*, 127(2), 187-208. <https://10.1037//0033-2909.127.2.187>
- Leung, A. S., Wu, L. Z., Chen, Y. Y., & Young, M. N. (2011). The impact of workplace ostracism in service organizations. *International Journal of Hospitality Management*, 30(4), 836-844. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2011.01.004>
- Miceli, M. P. and Near, J. P. (1985). Characteristics of organizational climate and perceived wrongdoing associated with whistleblowing decisions. *Personnel Psychology*, 38(3), 525-544. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1985.tb00558.x>
- Öz, T. (2019). *Eğitim örgütlerinde siber zorbalık ile örgütsel dışlanma arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.

- Öztürk, O. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel muhalefetin nedenlerine ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Payne, H. J. (2014). Examining the relationship between trust in supervisor. Employee relationships and workplace dissent expression. *Communication Research Reports*, 31(2), 131-140. <https://doi.org/10.1080/08824096.2014.907141>
- Pelit, O. (2018). *Örgütsel dışlanmanın işten ayrılma niyetine etkisi: Afyonkarahisar'daki beş yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Redding, W. C. (1985). Rocking Boats, Blowing Whistles, and Teaching Speech Communication. *Communication Education*, 34, 245-258. <https://doi.org/10.1080/03634528509378613>
- Sims, R. L. and Keenan, J. P. (1998). Predictors of external whistleblowing: Organizational and intrapersonal variables. *Journal of business ethics*, 17(4), 411-421. <https://doi.org/10.1023/A:1005763807868>
- Soylu, B. (2010). *Psikolojik ve sosyal dışlanma ile sosyal reddedilme kavramları arasındaki farklılıkların saldırganlık temelinde incelenmesi: Cinsiyet, bağışlayıcı kişilik ve negatif duygulanımın rolü* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Teski, A. (2017). *Okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin örgütsel muhalefet algıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Turgut, M. (2021). *Sağlık kurumlarında sosyal iklimin örgütsel dışlanma üzerindeki etkisinin incelenmesi: Bir alan araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Tutar, H., ve Sadykova, G. (2014). Örgütsel demokrasi ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *Journal of Business Science*, 2(1), 1-6. <https://doi.org/10.22139/ibd.26606>
- Uğurlu, E. (2017). *Öğretmenlerin politik yetileri ve örgütsel muhalefet düzeyi arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Uysal, H. T. (2019). Örgütsel dışlanmanın çalışanlarda sinizm gelişimine etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 319-326. <https://doi.org/10.18506/anemon.418868>
- Wu, L. Z., Yim, F. H. K., Kwan, H. K., & Zhang, X. (2012). Coping with workplace ostracism: The roles of ingratiation and political skill in employee psychological distress. *Journal of management studies*, 49(1), 178-199. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2011.01017.x>
- Yang, J. (2012). *Workplace ostracism and performance related outcomes: A process model incorporating social influence and social identity theories*. [Unpublished Doctoral Thesis]. State University of New York.
- Yaşa, R. (2018). *Liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel özdeşleşme ile örgütsel muhalefet arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Tokgöz, A. (2020). Kayırmacılık algısının örgütsel muhalefet davranışı üzerindeki etkisi. *Alanya Akademik Bakış*, 4(3), 541-560. <https://doi.org/10.29023/alanyaakademik.688172>
- Zhuang, J. (2002). *Whistle-Blowing And Peer Reporting: A Cross-Cultural Comparison Of Canadians And Chinese*. [Unpublished Master Thesis]. Alberta: Lethbridge University.

İletişim/Correspondence

Öznur YOL
oznurylmaz@hotmail.com

Doç. Dr. Muhammed ZİNCİRLİ
mzincirli@firat.edu.tr

Investigating the Adaptation Process of Turkish and Foreign Students: A Qualitative Study

Banu ALTUN, Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0003-1236-3178
Mehmet MURAT, Gaziantep University, ORCID ID: 0000-0003-3946-7006

Abstract

The subject of this study is to examine the adaptation process of Turkish and foreign university students to university by using qualitative research methods. In the research, phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used to explore the university adaptation experiences of Turkish and foreign students. The importance of this study is the examination of Turkish and foreign university students' university adaptation processes together. While determining the study group in this study, criterion sampling was chosen among non-probability sampling types. In the study group, semi-structured interviews were conducted with 16 Turkish and 12 foreign 2nd and 3rd year university students, paying attention to the saturation of the data. In data analysis, Giorgi's phenomenological analysis steps were applied, and Maxqda Analytics Pro 20 software was used. As a result of the phenomenological analysis, five themes related to university adjustment were obtained. These themes are "the meaning of adaptation for students", "things done to adapt to university", "factors that facilitate the adaptation process to university", "difficulties encountered in the process of adaptation to university", and "expectations of students in the process of adaptation to university" were determined. As a result of the research, it was seen that the factors that facilitate the adaptation process of Turkish and foreign students to the university are common factors. In addition, it has been determined that Turkish and foreign students have different and common aspects regarding the behaviors of the students to adapt to the university, the difficulties they encounter in the process of adapting to the university, and their expectations for adaptation to the university. Suggestions for the results obtained in the research are given.

Keywords: Adaptation to university, the adaptation of foreign students, university students



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 3, 2022
pp. 1921-1953
DOI
10.17679/inuefd.1131456

Article Type
Research Article

Received
16.06.2022

Accepted
25.12.2022

Suggested Citation

Altun, B. & Murat, M. (2022). Research of the adaptation process of Turkish and foreign students: A qualitative study, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(3), 1921-1953. DOI: 10.17679/inuefd.1131456

This article was produced from the master's thesis of the first author, which was accepted by Gaziantep University in July 2021

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The demand for university education in our country is increasing every year. This demand comes not only from Turkish students but also from foreign students. University education affects an individual in many different aspects, such as professional, social, intellectual and in terms of economics. Therefore, completing university education is very important for individuals. After graduating from the university, the adaptation process awaits the students. Adjusting to university is the individual's social, academic, emotional and cultural integration into the environment they are in. Individuals who start university with great efforts and for various purposes may be disappointed when they cannot adapt. This can go as far as dropping out of university education. For this reason, it is very important to understand the adaptation processes of Turkish and foreign students. It is expected that the results obtained from the research will be a basis for the activities to be carried out in order to facilitate the adaptation process of Turkish and foreign students.

Purpose

In this study, it is aimed to comparatively examine the adaptation process of Turkish and foreign students who have just started university to university life, and to explore the adaptation perceptions of Turkish and foreign students.

Method

In this study, the phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used. Data were collected by conducting semi-structured interviews with 16 Turkish and 12 foreign volunteer participants who studied in the faculty of education at Gaziantep University. The data were analyzed according to the phenomenological analysis steps. The data were coded separately by two researchers. The study was completed on the codes that were agreed between the researchers. In this process, Maxqda Analytics Pro 20 program was used. In the study, the data of the master's thesis research titled "Examination of the adaptation processes of Turkish and foreign students: A qualitative research by the first author of this article were used.

Findings

As a result of the phenomenological analysis, five themes related to adjustment to university were obtained. These themes are "the meaning of adaptation for students", "things done to adapt to university", "factors that facilitate the adaptation process to university", "difficulties encountered in the process of adaptation to university", and "expectations of students in the process of adaptation to university" were determined. The theme of the meaning of harmony for students consists of social adaptation, academic adaptation, personal adaptation, new beginnings that come with starting university and learning the language only spoken by foreign participants. The theme of what is done to adapt to the university; It consists of the categories of communicating, making effort, taking part in on-campus activities, improving their language, making friends, taking things as they come and using social media. The theme of factors facilitating adaptation to university includes social support, teachers' attitudes, opportunities on-campus, familiar situations, making friends, and having social personality traits. The theme of the difficulties encountered in the process of adaptation to the

university consists of problems arising from university, problems with socialization, problems arising from personal characteristics, personal problems and problems arising from the language spoken which is expressed by foreign students only. The theme of students' expectations in the adaptation process consists of the sub-codes of having in-university activities and orientation work.

Discussion & Conclusion

Looking at the results of the research, it is seen that the most important area of adaptation for Turkish and foreign students is the area of social adaptation. However, for foreign students, being friends with Turkish students, spending time together and being in contact with Turks are more important than activities with foreign students for their adaptation. It has been seen that the most common method used by students to adapt to the university is to interact with the environment and the teachers. For foreign students, improving their Turkish is the main method they use to make their adaptation process to university easier. Considering the statements of the students, the use of social media has started to become a tool to adapt to the university. In addition, although some students did not make any effort to adapt, it was observed that they adapted to the university over time. This adaptation process took longer than the students who made an effort. Social support from the environment, university professors and family are the main factors that facilitate the adaptation process to the university. Familiar situations such as studying in the city they live in, the culture being similar to their own, and having past experiences of being away from their families have been seen to facilitate the adaptation process to the university. While the problems experienced by Turkish students in the integration process are mostly personal problems, the problems of foreign students are generally due to language inadequacy. Students think that an effective orientation work and participating in on-campus activities will make it easier to adapt to the university.

Türk ve Yabancı Öğrencilerin Üniversiteye Uyum Süreçlerinin İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma

Banu ALTUN, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0003-1236-3178

Mehmet MURAT, Gaziantep Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-3946-7006

Öz

Bu araştırmanın konusu; Türk ve yabancı üniversite öğrencilerinin üniversiteye uyum sürecini nitel araştırma yöntemleri kullanarak incelemektir. Araştırmada Türk ve yabancı öğrencilerin üniversiteye uyum deneyimlerini keşfetmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Bu araştırmanın önemi; Türk ve yabancı üniversite öğrencilerinin üniversiteye uyum süreçlerini birlikte incelemesidir. Bu araştırmada çalışma grubu belirlenirken olasılığa dayalı olmayan örneklem türlerinden, kriter (ölçüt) örnekleme seçilmiştir. Çalışma grubunda verinin doygunluğa ulaşmasına dikkat edilerek 16 Türk, 12 yabancı üniversite 2. ve 3. Sınıf öğrencisi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veri analizinde Giorgi'nin fenomenolojik analiz basamakları uygulanmış ve Maxqda Analytics Pro 20 yazılımı kullanılmıştır. Yapılan fenomenolojik analiz sonucunda üniversiteye uyum ile ilgili 5 tema elde edilmiştir. Bu temalar; "öğrenciler için uyumun anlamı", "üniversiteye uyum sağlamak için yapılanlar", "üniversiteye uyum sürecini kolaylaştıran faktörler", "üniversiteye uyum sürecinde karşılaşılan zorluklar", ve "öğrencilerin üniversiteye uyum sürecindeki beklentileri" olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda Türk ve yabancı öğrencilerin üniversiteye uyum sürecini kolaylaştıran faktörlerin ortak faktörler olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrencilerin üniversiteye uyum sağlamak için yaptıkları davranışlar, üniversiteye uyum sürecinde karşılaştıkları zorluklar ve üniversiteye uyum için beklentileri ile ilgili olarak Türk ve yabancı öğrencilerin hem farklı hem de ortak yönleri olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Üniversiteye Uyum, Yabancı Öğrencilerin Uyum, Üniversite Öğrencileri



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 3, 2022
ss. 1921-1953

DOI

10.17679/inuefd.1131456

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi

16.06.2022

Kabul Tarihi

25.12.2022

Önerilen Atıf

Altun, B. & Murat, M. (2022). Türk ve yabancı öğrencilerin üniversiteye uyum süreçlerinin incelenmesi: Nitel bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1921-1953. DOI: 10.17679/inuefd.1131456

Bu makale birinci yazarın Gaziantep Üniversitesi tarafından Temmuz 2021 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Türk ve Yabancı Öğrencilerin Üniversiteye Uyum Süreçlerinin İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma

Her yıl Türkiye’de düzenli olarak uygulanan üniversiteye yerleşme sınavına 2021 yılında ortalama olarak 2 milyon 500 bin aday girmiştir. Bu adaylardan 840 bini herhangi bir lisans ya da ön lisans programına yerleşme hakkı kazanmıştır (Yök, 2021). Bununla birlikte 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında 190 üniversitede 184.046 yabancı uyruklu öğrenci eğitim almıştır (Yök, 2021). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye de eğitim görme oranları gün geçtikçe artmaktadır. Bu sayılar bize Türkiye de üniversite eğitimi görme talebinin sadece Türk öğrenciler tarafından değil, aynı zamanda yabancı uyruklu öğrenciler tarafından da arttığını göstermektedir.

Öğrencilerin büyük kısmı üniversite eğitimi sonunda meslek ve kariyer sahibi olmak istemektedir (Koçyiğit & Eğmir, 2015; Şahin vd., 2011). Bu durumun farkında olan öğrenciler için üniversiteyi kazanmak oldukça önemlidir. Üniversiteye gitmek öğrencilerin hayat akışını etkileyen zorlu bir deneyim sürecidir (Clinciu, 2013). Öğrenciler üniversite eğitimi için ailesinden uzak bir ortama, tanımadığı bir sosyal çevrenin içine girer, bununla birlikte pek çok psiko-sosyal sorunla karşılaşır (Sürücü & Bacanlı, 2010). Barınma, beslenme, ekonomik kaynakların kullanımı, kültürel farklılıklar, güvenlik gibi konular üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin yoğun stres altında kalmalarına sebep olmaktadır (Mercan & Yıldız, 2011). Karahan ve diğerleri (2005a) bu süreçte öğrencilerin yaşam sorumluluklarını tek başına üzerine almaları gerektiğini belirtmektedirler.

Üniversitenin ilk yılı, öğrenciler uyum sağlayamazlarsa zorlu bir yıl olarak geçebilir (Clark, 2005; Feldt vd., 2011; Wang vd., 2006). Bu zorluklar; akademik sorumluluklar (Clark, 2005), maddi sıkıntılar (Mutambara & Bhebe, 2012; Tinto, 1982), aile ve arkadaş ilişkileri (Buote vd., 2007), ev hasreti(English vd., 2017), stres (S. R. Baker, 2004; Dyson & Renk, 2006; Skowron vd., 2004), yeni yaşam tarzına uyum (Clinciu, 2013; Mutambara & Bhebe, 2012), depresyon ve dalgınlık gibi psikolojik rahatsızlıklar (Fisher & Hood, 1987), yabancı öğrenciler için dil problemleri (Sungur vd., 2016; Wang vd., 2006), maddi durum, karşılıklı ilişkiler (Sungur vd., 2016) ve kültürel farklılıklar, sosyal destek eksikliği (Pare & Tsay, 2014), kültür şoku ve izolasyon (Mudhovozi, 2011; Nailevna, 2017; Rabia, 2017; Zhou vd., 2008) şeklinde sıralanabilir.

Üniversiteye uyum sağlayamayan öğrenciler sosyal, akademik ya da duygusal konularda zorluklarla karşı karşıya kalabilmektedirler. Bu zorluklarla baş edemeyen öğrenciler; yalnızlık (Duru, 2008), depresif belirtiler (Dyson & Renk, 2006; Fisher & Hood, 1987; Horgan vd., 2016; Skowron vd., 2004), akademik başarısızlık (R. W. Baker vd., 1985; Tinto, 1975), okul terki (Bean, 1979; Pascarella & Terenzini, 1980; Spady, 1970; Tinto, 1975, 1982), uyuşturucu kullanımı (Mounts, 2004) gibi durumlarla karşı karşıya kalmaktadır. Sosyal ve akademik konularda uyum sağlayamayan öğrencilerin üniversiteye ve hedeflerine bağlılık geliştiremedikleri; bu nedenle okul bırakmaya yöneldikleri görülmüştür (Pascarella vd., 1986). Şimşek’in (2013) yaptığı araştırmada öğrencilerin okulu bırakma eğilim oranı %45 çıkmıştır. Bu durum öğrenciler için üniversite yaşamının ne denli zor olabileceğini göstermektedir. Bülbül (2012), okul terkinin sebepleri arasında akademik uyum problemlerinin önemli bir yer tuttuğunu belirtmektedir. Uyum sağlayamayan üniversite öğrencisi için üniversite eğitimi, hayalini kurduğu yer olmaktan çıkıp kâbusa dönüşebilmektedir.

Öğrencilerin karşılaştıkları bu zorlukların üstesinden gelebilmeleri ve yeni duruma alışmaları için uyum sağlamaları gerekmektedir. Türk Dil Kurumunun tanımına göre uyum; toplumsal çevreye veya bir duruma uyma, uyum sağlama, intibak, entegrasyon anlamına gelmektedir. Uyum, birey ve çevre arasındaki ilişkiyi yansıtır, çevrenin özelliklerini anlayıp bireyin bu özelliklere uyum sağlama çabasıdır (Tao vd., 2000). Sharma'ya (2016) göre uyum; bireyin biyolojik, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını başarıyla karşıladığı ve uygun davranışsal tepkilerle toplumun ve kendi ihtiyaçları arasında denge kurduğu bir süreçtir. Uyum doğumdan ölene dek günlük olaylarla karşı karşıya gelen bireyin yaşadığı doğal bir süreç olarak kabul edilir (Gençöz, 1998).

Üniversiteye uyum; üniversite eğitimini devam ettirmek, psikolojik olarak refahın tadını çıkarmak ve akademik olarak yeterli başarıya ulaşmaktır (Mutambara & Bhebe, 2012). Baker & Siryk (1984) çalışmalarında üniversiteye uyumu 3 alt boyuta ayırmıştır bunlar; akademik uyum, sosyal uyum ve kişisel-duygusal uyumdur. Literatürde uluslararası öğrencilerin uyumu ile ilgili araştırmalara bakıldığında sosyal uyumun yanına kültürel uyum alt boyutunun da eklendiği görülmektedir (Gopalan vd., 2019; Mesidor & Sly, 2016; Nailevna, 2017; Nasir, 2012; Pare & Tsay, 2014; Shu vd., 2020).

Akademik uyumu Baker & Siryk (1984), bireyin üniversite eğitim programının gerekliliklerini yerine getirmek olarak açıklamışlardır. Akademik uyum; öğrencinin sınıf performansı ve entelektüel gelişimini ifade eder (Tinto, 1975). Akademik uyum öğrencinin eğitimi ve eğitim ortamındaki bütün faktörlere uyum sağlamasıdır.

Sosyal uyum; bireyin yeni çevresine ve arkadaşlarına alışma durumunu ifade eder. Birey ve diğer kişiler arasındaki etkileşimdir (Tinto, 1975). Sosyal uyum öğrencinin çevresindeki değişikliklere uyum sağlamasıdır.

Kişisel uyum; bireyin üniversite yaşamında kendini psikolojik açıdan iyi ve yeterli hissetmesi olarak kabul edilmiştir. Kişisel uyum, kişinin ruhsal yaşamının bütünüyle sağlamak istediği uyumdur (Çelik & Çırak, 2019). Kişisel uyum öğrencinin yaşadığı psikolojik süreçlere, ruhsal değişikliklere uyum sağlamasıdır.

Kültürel uyum; öğrencinin ev sahibi ülkenin yaşam tarzına uyum sağlamasıdır (Nailevna, 2017). Kültürel uyum, öğrencinin gittiği ülkede karşılaştığı kültürel farklılıklara uyum sağlamasıdır. Dyson & Renk (2006), üniversiteye uyumun her öğrencinin kendi gelişim hızına göre değişiklik gösterdiğini ve her öğrencinin uyum aşamalarının farklılık gösterdiğini belirtmiştir.

Yapılan araştırmalar; Üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin sosyal destek kaynaklarından faydalanma (Bender vd., 2019), ilk yıl seminerlerine katılma (Pascarella & Goodman, 2006; Sidle & McReynolds, 1999), oryantasyon eğitimi alma (Burgette & Magun-Jackson, 2008; Pascarella vd., 1986), arkadaşlık ilişkileri geliştirme (Buote vd., 2007; Spady, 1970), üniversite deneyiminden memnuniyet ve üniversiteye bağlılık (Spady, 1970), öğretim üyeleri ile gayri resmi iletişim kurma (Bailey & Hsu, y.y.; Pascarella, 1980; Tinto, 1982), üniversitenin öğrencilere öğrenci fakülte etkileşimini arttıran çalışmalar yapması (Kuh & Hu, 2001; Tinto, 1982), olumlu başa çıkma stratejileri geliştirme (Wang vd., 2006), gibi durumların üniversiteye uyum ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

Yapılan araştırmalar ışığında üniversite yaşamına uyum sağlamanın üniversite eğitime devam etmede önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Bu bilgilere bakıldığında üniversite eğitimi alabilmek için büyük hayaller kuran öğrencilerin üniversite yaşamına geçtiğinde uyum sağlayabilmesi oldukça önemlidir. Bu çalışma ile Türk ve yabancı öğrencilerin üniversite uyum deneyimlerini keşfetmek amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçların Türk ve yabancı öğrencilerin uyum sürecini kolaylaştırması amacıyla yapılacak faaliyetlere bir dayanak olması beklenmektedir. Bu çalışma ile Türk ve yabancı üniversite öğrencilerinin uyum deneyimlerini birlikte inceleyerek, literatüre üniversiteye uyum fenomeni ile ilgili farklı bir bakış açısı kazandırmak istenmektedir. Bu araştırmanın önemi, üniversite eğitime geçmiş Türk ve yabancı öğrencilerin üniversiteye uyum süreçlerini nitel araştırma yöntemlerini kullanarak, karşılaştırmalı olarak incelemesidir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırma, katılımcıların bir fenomen (olgu) ya da kavramla ilgili deneyimlerinin ortak anlamıdır (Creswell, 2018, s. 77). Bu çalışmada ise üniversiteye uyum olgusu derinlemesine incelemek, Türk ve yabancı öğrencilerin uyum süreçlerini anlamak ve anlamlandırmak amaçlanmıştır.

Araştırma Nasıl Gerçekleşti?

Bu araştırma Gaziantep Üniversite Eğitim Fakültesi 2. ve 3. sınıf Türk ve yabancı öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar üniversiteye uyum deneyimini yaşamış, yüz yüze eğitim görmüş öğrencilerden gönüllülük esasıyla seçilmiştir. Görüşmeler yüz yüze ya da çevrimiçi olarak Zoom programı üzerinden yapılmıştır. Görüşmeler 2020/2021 öğretim yılında tamamlanmıştır. Görüşmeler 15-40 dakika arası sürmüştür ve her katılımcı ile bir kez gerçekleşmiştir. Görüşmeler birinci araştırmacı tarafından yapılmıştır. Görüşmeler için üniversite yönetiminden gerekli etik izinler alınmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubunun Belirlenmesi

Fenomenolojik araştırmalarda önemli olan çalışma grubunun büyüklüğü değil, çalışılan fenomenin deneyimlemiş olmasıdır. Bu araştırmada çalışma grubu belirlenirken olasılığa dayalı olmayan örneklem türlerinden, kriter (ölçüt) örnekleme seçilmiştir. Baltacı (2018), kriter örnekleme önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması olarak tanımlamaktadır. Çalışma grubunun kriterleri; araştırmacının katılımcılara kolay ulaşabilmesi için Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesine giden üniversiteye uyum sürecini deneyimlemiş, yüz yüze üniversite eğitimi almış, 2. ve 3. sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir. Yabancı öğrencilerden kendini Türkçe olarak rahat ifade edebilecek öğrencilerle çalışılmıştır.

Bu araştırmada üniversite 2. ve 3. sınıf öğrencilerinden 16 Türk öğrenci ve 12 yabancı öğrenci ile görüşülmüştür. Veri toplama sürecine veri doygunluğuna bakılarak karar verilmiştir. Gaziantep Üniversitesinde daha çok civar illerden gelen öğrenciler bulunmaktadır. Yabancı öğrencilerin pek çoğunu ise Suriye uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Bu durumlar göz önüne alındığında çalışma grubu homojen bir yapı oluşturmuştur. Araştırma da görüşme yöntemi kullanıldığı için sadece gönüllü öğrencilerle görüşülerek elde edilen verilerin geçerliliği artırılmak amaçlanmıştır.

Veri Toplama

Fenomenolojik araştırmalarda, araştırmacılar veri toplamak için genellikle görüşme tekniğini tercih ederler (Creswell, 2018, s. 176). Bu araştırmada ise yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme de görüşmeci önceden sorulması planlanan soruları hazırlar ve görüşme sırasında görüşmenin akışına göre katılımcıya yeni sorular yöneltebilir. Bu yönüyle araştırmacıya esneklik sağlar (Türnüklü, 2000). Görüşme soruları hazırlanırken yabancı öğrencilerle de çalışılacağı için açık anlaşılır bir dil kullanmaya özen gösterilmiştir. Görüşme soruları hazırlanırken fenomenoloji desenine uygun olacak şekilde üniversiteye uyum sürecindeki Türk ve yabancı öğrencilerin deneyimlerine ve uyum sürecini anlamlandırmalarına yönelik sorular sorulmuştur. Hazırlanan görüşme soruları için üç uzman kanısı alınmıştır. Pilot uygulama olarak 2 Türk 3 yabancı öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Pilot uygulamaların deşifreleri uzmanlarla değerlendirilmiş ve görüşme sorularının araştırma için uygun olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın uygulanması için Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonundan (29.04.2020- 21192406/302.08.01/14995) gerekli izin alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi nitel araştırmalarda en önemli görülen kısımlardan biridir. Elde edilen verilerin anlamlı hale dönüşmesi için önce yazılı hale dönüştürölüp deşifre edilmesi gerekir. Böylelikle veriler analiz sürecine hazırlanmış olur. Anlamlı veriler, araştırma kapsamındaki bilgiler ayrıştırılır. Elde edilen kodların doğrulaması yapılır (Creswell, 2017, s. 154). Bu süreçte Maxqda Analytics Pro 20 programından faydalanılmıştır. Bu araştırmada nitel veri analizi türlerinden fenomenolojik çalışmalar için tercih edilen fenomenolojik analiz kullanılmıştır.

Bu araştırmada Giorgi (1970) tarafından geliştirilen betimleyici fenomenolojik analiz yöntemi tercih edilmiştir. Birinci araştırmacı sırasıyla görüşme verilerini deşifre etmiş ve düzenlemiştir. Deşifreleri kendi görüşlerini paranteze alarak deşifreleri tekrar tekrar okumuştur. Daha sonra, fenomenolojik indirgemeye uygun olarak kodlar oluşturmuştur. Kodlardan yola çıkılarak taslak temalar oluşturulmuştur. Taslak temalara göre kodlar tekrar düzenlenip, ikinci araştırmacı ile görüşülerek tema ve kodlar kesinleştirilmiştir. Temalara göre alt tema ve kodlar düzenlenmiş ve veriler betimlenmiştir. Bireysel yapısal betimlemelere yani katılımcıların fenomenle ilgili deneyimlerine yer verilmiştir. Sonrasında genel yapısal betimlemeler yapılmıştır. Yani bütün katılımcıların deneyimlerinin karşılaştırılıp ortak noktaları belirlenmiştir. Araştırma sonucu yazılarak fenomenolojik analiz aşamaları tamamlanmıştır.

Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Nitel çalışmalara en büyük eleştiriler yapılan araştırmanın geçerlik ve güvenirlilik kriterlerini sağlayamadığı yönündedir. Nitel araştırmacılar bu eleştirilerin önüne geçebilmek ve yapılan çalışmanın bilimselliğini ölçmek için çeşitli kriterler geliştirmişlerdir. Guba ve Lincoln nicel çalışmalardaki geçerlik ve güvenirlilik kavramları yerine inanılrlık (credibility), güvenilebilirlik (dependability), onaylanabilirlik (confirmability) ve aktarabilirlik (transferability) kavramlarının nitel araştırmalar için uygun kriterler olarak belirlemişlerdir (Başkale, 2016).

Bu çalışmanın **inanırlığını (credibility)** sağlamak için çeşitli tekniklerden yararlanılmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcı teyidi alınmıştır. Çalışma grubunun bir kısmını yabancı öğrenciler oluşturduğu için özellikle katılımcı teyidine başvurulması önemli hale

gelmiştir. Çünkü anadillerinde konuşmayan öğrencilerin kendilerini doğru ifade ettiklerinden emin olmak araştırmanın inanılabilirliğini etkileyecektir. Bu nedenle birinci araştırmacı yapılan görüşmeler sonunda konuşulan konular üzerine özetleme yaparak katılımcıyı doğru anlayıp anlamadığını teyit etmiştir. Bu araştırma için araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme soruları için geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Yapılan uygulamalar ile bu araştırma için geliştirilen görüşme sorularının araştırma konusu için uygun olduğundan emin olunmuştur. Analiz sürecinde ise hem Maxqda Analytic Pro 20 nitel araştırma yazılım programından faydalanılmış hem de iki araştırmacıda verileri ayrı ayrı analiz etmiştir. Bu uygulama literatürde araştırmacı üçgenlemesi olarak geçmektedir. Meriam ve Tisdell(2015, s. 245)'e göre üçgenleme araştırmanın inanılabilirliğini arttırmak için güçlü bir stratejidir. Bu uygulama ile araştırma sonuçlarının inandırıcılığının arttırılması amaçlanmıştır. Ayrıca araştırma sürecinin bütün aşamalarında uzman kanısı alınmıştır. Araştırmacılar süreç boyunca düzenli olarak değerlendirme toplantısı yapmış ve araştırmada atılacak adımlara birlikte karar vermişlerdir. Görüşme soruları nitel araştırma da oldukça az sayıda olur. Bu araştırmanın görüşme soruları 4 temel soru 4 sonda sorusu olmak üzere 8 sorudan oluşmaktadır.

Bu çalışmanın **onaylanabilirliğini** sağlamak için bütün görüşmelerin ses kaydı alınmış ve görüşmeleri birebir olarak deşifre edilmiştir. Analiz sonunda ikinci araştırmacı tarafından teyit incelemesi yapılmıştır. Teyit incelemesinde, başka bir araştırmacı araştırmanın sonucundan başlayarak ham verilere kadar inceler ve aynı sonuçlara ulaşıp ulaşılmadığını teyit etmiş olur(Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 283). Bulgular kısmında katılımcılardan direkt alıntılar yapılmış ve çalışmanın onaylanabilirliği arttırılmaya çalışılmıştır.

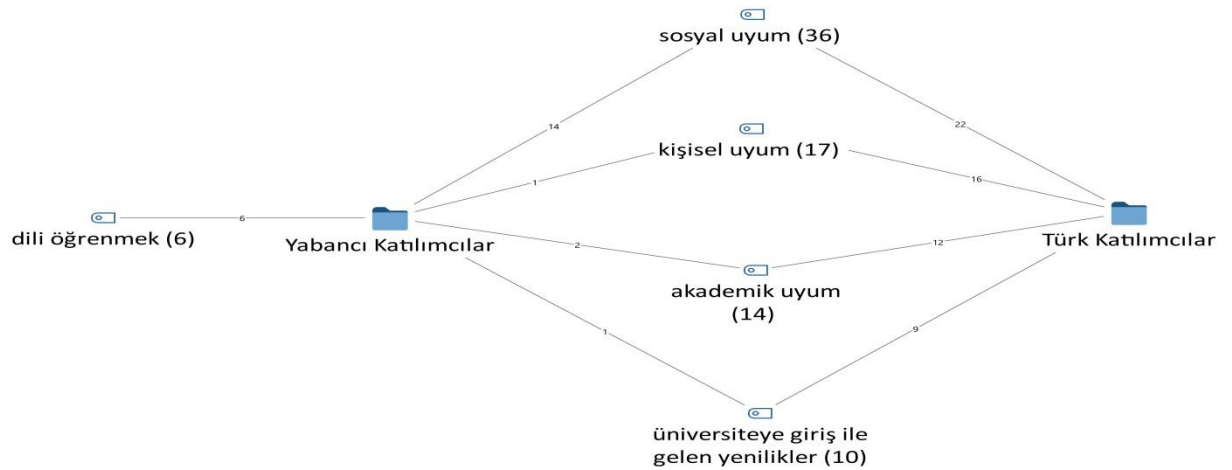
Bu çalışmanın **aktarabilirliğini** sağlamak için veri toplamadan, analize kadar araştırmanın bütün aşamalarını şeffaf bir şekilde belirtmeye çalışılmıştır. Ayrıca çalışmanın aktarılabilir olması için örneklem seçiminde, amaçlı örneklem çeşitlerinden olan kriter(ölçüt) örnekleme kullanılmıştır. Yani araştırmacı araştırma konusunda bizzat deneyimi olan, bu süreci yaşamış gönüllü katılımcılarla bu araştırmayı gerçekleştirmiştir. Yabancı katılımcıların 1 katılımcı hariç hepsinin Suriyeli olması ve Türk katılımcıların Gaziantep'ten ya da civar illerden geliyor olması katılımcıların homojen bir yapıda olmasını sağlamıştır. Bu durum araştırmanın temsili genellenebilirliğini arttırmıştır.

Bu çalışmanın **güvenilebilirliğini** sağlamak için araştırmada kullanılan fenomenolojik desene uygun adımlar atılmıştır. Araştırmacılar görüşme sorularını hazırlarken, örnekleme seçerken, veri toplarken, analiz ederken ve sonuca ulaşırken fenomenolojik desenin aşamalarına göre adımlar atmışlardır. Bunun yanı sıra birinci araştırmacının kodladığı bölümler, ikinci araştırmacı tarafından tekrar kodlanmış ve kodlayıcılar arası uzlaşma sağlanan kodlar üzerinden çalışma tamamlanmıştır. Creswell (2017) nitel araştırmada kodlayıcılar arası uzlaşmanın güvenilebilirliği artıracak bir adım olduğundan ve bu sürecin kontrollü bir şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğinden bahseder. Kodlayıcılar arası uzlaşmanın sağlanabilmesi için bir kod çizelgesi oluşturulmasının sürecin doğru işlemesine katkı sunacağını ifade eder. Kodlayıcılar arası uzlaşma aşamasında birinci araştırmacı ikinci araştırmacı ile ortak kodlamalar yapabilmek için bir kod çizelgesi hazırlamıştır ve ikinci araştırmacı bu kod çizelgesine göre kodlama yapmıştır. Bu durum çalışmanın tutarlı bir çalışma yani güvenilebilirliği olan bir çalışma olduğunu göstermektedir.

Bulgular

Yapılan fenomenolojik analiz sonucunda üniversiteye uyum süreci fenomeniyle ilgili ortaya 5 tema çıkmıştır. Bu temalar “öğrenciler için uyumun anlamı”, “üniversiteye uyum sürecini kolaylaştıran faktörler”, “üniversiteye uyum sürecinde karşılaşılan zorluklar”, “üniversiteye uyum sağlamak için yapılanlar” ve “öğrencilerin üniversiteye uyum sürecindeki beklentileri” olarak belirlenmiştir.

Tema 1- Üniversiteye Uyumun Anlamı



Şekil 1. Üniversiteye uyumun anlamı iki vaka modeli

Şekil 1 incelendiğinde Türk ve yabancı katılımcıların en çok sosyal uyumu, üniversiteye uyum olarak adlandırdıkları görülmüştür. Sosyal uyum kodunun bu kadar çok tekrar etmesi uyumun diğer alanlarına göre sosyal olarak uyum sağlamanın katılımcılar için daha önemli olduğunu göstermektedir. Öyle ki bazı katılımcılar kendilerini akademik olarak başarılı görmelerine ve akademik uyum sağlayabildiklerini ifade etmelerine rağmen sosyal uyum sağlayamadıkları için kendilerini üniversiteye uyum sağlamış olarak görmediklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra kişisel uyum, akademik uyum ve üniversiteye giriş ile gelen yenilikler alt kodları Türk ve yabancı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Üniversiteye uyum sağlamak için dili öğrenmek alt kodunu ise sadece yabancı katılımcılar dile getirmiştir.

Sosyal Uyum

TK13: “Üniversite yaşamına uyum sağlamak aslında ortam oluşturmak benim ilk aklıma gelen.”

YK6, kendini üniversiteye uyum konusunda başarısız değerlendirme nedeni olarak: “Çünkü şimdiye kadar Türk arkadaşlarımla bir sohbet muhabbet olmadı...”

Katılımcıların ifadelerine bakıldığında; sosyal uyum sağlayamayan öğrenci üniversiteye diğer konularda uyum sağlamış olsa bile kendini tam olarak üniversiteye uyum sağlamış olarak kabul etmemektedir. Bu durum katılımcılar için; kişiler arası ilişkiler kurmanın, bir gruba dâhil olmanın ve sosyal faaliyetlere katılmanın üniversiteye uyum sağlamış anlamına geldiğini göstermektedir.

Akademik Uyum

YK3: *“Dersler yabancı bir dilde olduğu için yeterince anlayabilmek, hocalarla rahat rahat iletişim kurabilmek.”*

Katılımcılardan bazıları ise üniversiteye uyumun anlamını; kendini geliştirmek, seçtiği meslekle ilgili bilgiler edinmek ve öğrenme ortamında ki diğer faktörlere alışmak yani akademik uyum sağlamak olarak görmüştür. Uyumun anlamına akademik uyum cevabını veren katılımcıların pek çoğunun Türk katılımcılar olduğu görülmektedir. Bu durum yabancı katılımcıların üniversiteye uyum sağlamak için önceliklerinin Türk katılımcılardan farklı olarak; sosyal uyum sağlamak ve dili öğrenmek olduğunu göstermektedir. Yabancı katılımcılar için akademik uyumdan ziyade Türkçeyi öğrenmek üzerinde durmuşlardır.

Kişisel Uyum

TK16: *“Benim için uyum sağlamak bulunduğum ortamda rahat hissetmektir. Girdiğim ortamda kendimi rahat hissediyorsam ya da kendimi rahat ifade edebiliyorsam bu benim o ortama ne kadar uyumlu olduğumu gösterir.”*

Katılımcıların ifadelerine bakıldığında üniversiteye uyum sağlamanın anlamını kişisel uyum olarak ifade eden katılımcılar daha çok kendilerini psikolojik olarak iyi hissetmek, bulunduğu ortamda rahat hissetmek ve bulunduğu ortama ait hissetmekten bahsetmişlerdir.

Üniversiteye Giriş İle Gelen Yenilikler

TK8: *“Üniversite ortamına girdiğimiz zaman farklı şehirlerden gelen, farklı kültürlere ait bireylerle karşılaşırız... Yeni şeyler öğrenebiliyoruz. Farklı kültürlerde neler olduğunu öğrenebiliyoruz.”* sözleriyle üniversiteye giriş ile yaşamına giren yenilikleri dile getirmiştir.

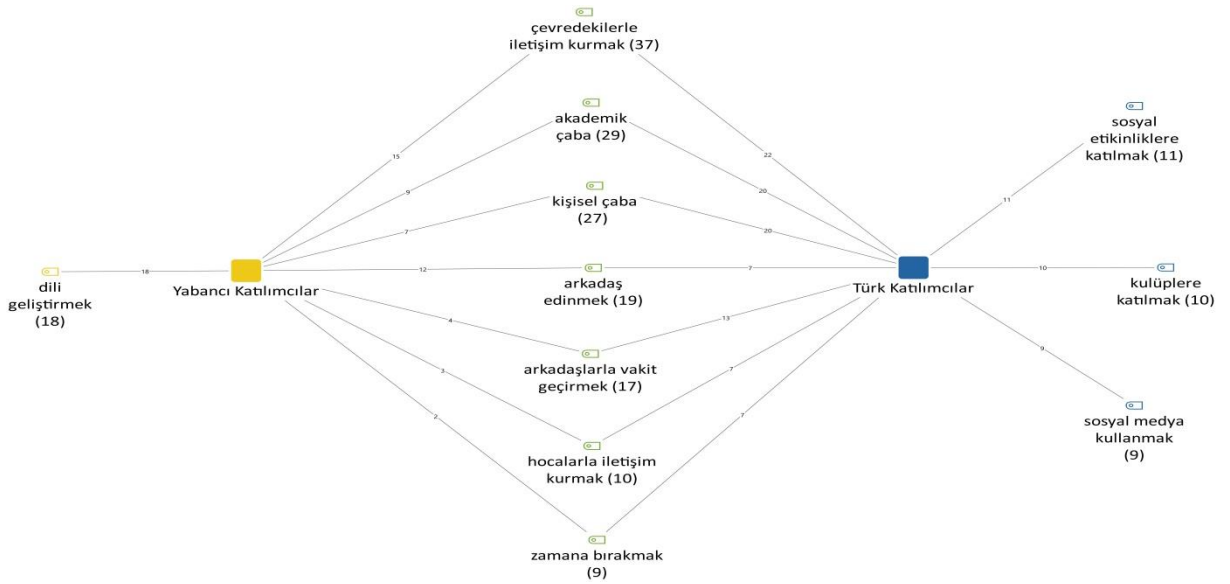
Üniversiteye giriş ile gelen yenilikler alt kodunun kişisel uyum ya da sosyal uyum alt kodu ile birleştirilmemesinin nedeni katılımcıların “üniversiteye uyum sizin için ne ifade etmektedir?” sorusuna cevap olarak kişisel uyum ya da sosyal uyumdan farklı olarak hayatlarına giren yeniliklere dikkat çekmeleridir. Katılımcıların cevaplarının bu alt koda etiketlenme sürecinde kişisel ya da sosyal uyumdan mı yoksa hayatlarına giren yeniliklerden mi bahsettikleri noktasına dikkat edilmiş ve uzmanlardan bu kodlama sürecinde bilgi alınmıştır.

Dili Öğrenmek

YK7: *“ Mesela ben burada okuyorum burada okuyorsam uyum sağlamak için buranın dilini iyice öğrenmem lazım. ... Mesela ben Türkçeyi iyi bilmezsem burada Türk arkadaşlarımla uyuşamam, anlaşılamam... Türkçeyi çok çok iyi öğrenmem lazım ki anlaşabilmemiz için.”*

Yabancı katılımcılar için üniversiteye uyum sağlamanın en önemli koşullarından birinin Türkçeyi konuşabilmek olduğu görülmüştür. Katılımcılar, diğer öğrencilerle entegre olabilmek için onların dilini konuşuyor olabilmek, onlarla iletişim kurabiliyor olmak gerektiğini ifade etmişlerdir.

Tema 2- Üniversiteye Uyum Sağlamak İçin Yapılanlar



Şekil 2. Üniversiteye uyum sağlamak için Türk ve yabancı katılımcıların yaptıkları iki vaka modeli

Şekil 2 incelendiğinde üniversiteye uyum sağlamak için neler yaptınız? Sorusuna Türk ve Yabancı katılımcıların ortak yanıtlarının; çevredekilerle iletişim kurmak, akademik çaba, kişisel çaba, arkadaş edinmek, arkadaşlarla vakit geçirmek, hocalarla iletişim kurmak ve zamana bırakmak olduğu görülmüştür. Sadece Türk katılımcıların verdikleri yanıtlar sosyal etkinliklere katılmak, kulüplere katılmak ve sosyal medya kullanmak olurken yalnızca yabancı katılımcıların söyledikleri yanıt; dili geliştirmek olmuştur. Katılımcıların uyum sağlamak için yaptıkları davranışlar incelendiğinde; katılımcıların öncelikli olarak uyum sağlamak istedikleri alanın sosyal uyum olduğu göze çarpmaktadır. Katılımcıların bazılarının ise akademik konuda uyum sağlamak için davranışlarda bulunduğu görülmektedir. Bazı Türk ve yabancı katılımcılar üniversiteye uyum sağlamak için herhangi bir şey yapmayı zamana bıraktıklarından bahsetmişlerdir. Bu katılımcılardan bazıları diğer katılımcılar kadar hızlı olmasa da zamanla üniversiteye uyum süreçlerinin gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Üniversiteye uyum sağlamak için çeşitli adımlar attıklarını söyleyen katılımcıların üniversite uyumlarının daha hızlı olduğu ve uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Uyum Sağlamak İçin İletişim Kurmak

Bu kategori “çevredekilerle iletişim kurmak” ve “hocalarla iletişim kurmak” alt kodlarından oluşmaktadır.

Çevredekilerle İletişim Kurmak

YK5: “... İletişim kurmaya çekinmedim. Yeniden denedim. Tekrar deneyince oluyor. Bazen de anlamıyorlar ama oluyor yani.” Sözleriyle uyum sağlamak için Türklerle iletişim kurmaya çalıştığından bahsetmiştir.

Katılımcıların ifadelerine bakıldığında Türk katılımcıların uyum sağlamak için arkadaşları ile iletişime geçmeyi tercih ettikleri görülürken yabancı katılımcılarınsa uyum sağlamak için özellikle Türklerle iletişim kurmayı tercih ettikleri görülmüştür.

Hocalarla İletişim Kurmak

TK16: *Öğretmenlerimle ne kadar konuşabildiysem onların verdiği bilgileri uygulamaya çalıştıysam bunlar üniversiteye uyum aşamasında çok faydası oldu diyebilirim."*

YK4: *"...Dersle ilgili bir şeyi anlamadığımda hocaya gidip Türkler gibi sorduğumda hoca bana Türklere davrandığı gibi ayırım yapmadan hemen cevap veriyor. O zaman kendimi uyumlu hissediyorum. Onlar nasılsa bende öyleyim diyorum..."*

Üniversiteye uyum sağlamak için üniversite hocalarıyla iletişime geçmek Türk ve yabancı katılımcıların ortak başvurdukları yöntemler olarak tespit edilmiştir.

Üniversiteye Uyum Sağlamak İçin Çabalamak

Bu kategori "kişisel çaba" ve "akademik çaba" olmak üzere iki alt koda ayrılmıştır. Her iki alt koda da Türk ve yabancı katılımcıların kodlu bölümleri bulunmaktadır.

Kişisel Çaba

Kişisel çaba; katılımcının üniversiteye uyum sağlamak için kendi kendinde değişikliğe gitmesi, kendini geliştirmesi olarak kabul edilmiştir.

TK2: *"Tek başıma yaşamayı üniversitede ciddi anlamda fark ettim ve onun üstesinden geldim. Zamanla tecrübelerle birlikte tek başıma yaşamayı, tek başıma kararlar vermeyi, hayatımı şekillendirmeyi, geleceğimi şekillendirmeyi burada öğrendim. Bunu ben yapacağım başkası yapmayacak, annem babam yapmayacak onu zamanla kendim iştirak ederek yaptım."*

Katılımcılardan bazıları uyum sağlamak için kendi öz kaynaklarına yönelerek uyum sağlamaya çalışmışlardır. Katılımcılar kendilerini motive ederek, ilk adımı karşıdan beklemeyerek, girişken davranışlar sergileyerek uyumlarını arttırmaya çalışmışlardır.

Akademik Çaba

TK7: *"Zaten bölümü kazandıktan sonra hangi dersleri alacağımı araştırmıştım ön bilgim vardı. Bu beni uyum konusunda biraz rahatlattı ve iyi geldi."*

Katılımcıların ifadelerinde uyum sağlamak için akademik araştırmalar ve hazırlıklar yaptıkları görülmüştür.

Üniversiteye Uyum Sağlamak İçin Arkadaş Edinmek

TK7: *" Birkaç tane arkadaş edinmek diyebilirim. Öğlen arası birlikte yemek yiyebilmek için ders notları paylaşmak için. Bu durum hem okula gitme motivasyonumu arttırdı hem de uyum konusunda bana fayda sağladığını düşünüyorum."*

YK2: *"Türklerle oturuyorum Türk arkadaşlarımla konuşuyorum, buluşuyorum bu şekilde geliştirmeye çalışıyorum."*

İfadeler incelendiğinde arkadaş edinmenin uyum sağlama sürecinde Türk ve yabancı katılımcıların uyum sağlamak için ortak başvurdukları bir yöntem olduğu gözlenmiştir. Yabancı katılımcılar Türk katılımcılardan farklı olarak özellikle Türk arkadaş edinmenin uyum sağlamalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bir yabancı katılımcıların yabancı arkadaşları olmasına rağmen Türk arkadaşı olmadığı için kendini uyum sağlamamış olarak kabul etmesi buna örnek olabilir. Bu durumda yabancı katılımcılar için ev sahibi ülkenin öğrencileri ile arkadaşlık kurmanın üniversiteye uyum sağlamaya yardımcı olacağı tespit edilmiştir.

Uyum Sağlamak İçin Zamana Bırakmak

TK5: *“Yani aslında benim bir şey yapmama gerek kalmadı. Kendiliğinden olan bir süreç. Akıp giden bir süreç. ...”*

TK2: *“Üstesinden gelebilmek için biraz da sabrettim açıkçası. Kendimi kaptırmadım sakinliğimi korudum. Zamanla kendiliğinden üstesinden geldim..”*

Bu ifadelerden yola çıkarak katılımcılar üniversiteye uyum için özel bir girişimde bulunmasalar bile zamanla uyum sürecinin kendiliğinden olduğu ortaya çıkmaktadır. Uyum sağlamak için girişimde bulunan katılımcıların genellikle uyum sağlamaları daha hızlı ve kolay olurken, uyum sağlamak için girişimde bulunmayan zamana bırakan katılımcıların uyum süreçlerinin daha fazla zaman aldığı görülmüştür.

Uyum Sağlamak İçin Etkinliklere Katılmak

Bu kategori 3 alt koda ayrılmıştır. Bunlar; “arkadaşlarla vakit geçirmek”, “Sosyal etkinliklere katılmak” ve “kulüplere katılmaktır”.

Arkadaşlarla Vakit Geçirmek

TK3: *“Sınıfımızda bir defa kahvaltı için bir etkinlik oluşturulmuştu. Bir ders çıkışı kahve içmek bir etkinlik oldu... O ortamda bulunanlar biraz daha yakınlaşmaya başladı. Sınıf içinde de. Normalde belki çok fazla konuşuyorlardı ama o etkinlikten sonra daha çok birbirlerine yaklaşmaya başladılar. Konuşmaya başlandı.”*

YK8: *“Arkadaşlarla aktiviteler yapmak. Şöyle oturduğum yerde aktiviteler yapmak beni o yere tanıtıyor. Bazen bir Türk’ün evinde Gaziantep yemeği yiyorduk. Onlarla konuşuyorduk, Gaziantep’in tarihini de öğreniyorduk...”*

Katılımcıların ifadelerine bakıldığında üniversite dışında gönüllü olarak bir araya gelmeleri ve birlikte vakit geçirmeleri katılımcıların üniversiteye uyumlarına olumlu katkılar sağlamıştır.

Sosyal Etkinliklere Katılmak

TK11: *“Okul içinde bir aktiviteye katılmak için iki kere düşünmüyorum hiç pişmanlık duymuyorum. Rahat hissediyorum kendimi.”*

Türk katılımcıların ifadelerine bakıldığında sosyal etkinliklere katılmanın, üniversiteye uyum sağlamak için atılan adımlardan biri olduğu ve katılımcıların daha çok sosyal uyumlarını artırmak için sosyal etkinliklere katıldığı gözlenmiştir.

Kulüplere Katılmak

TK11: *“Çok fazla öğrenci kulübüne üye oldum... Orada yaptığımız etkinlikler, tanıştığım insanlar uyumum için daha kolay oldu. Mesela bilmediğim bir şey oluyordu üst sınıftan arkadaşlarım bana çok yardımcı oluyordu kulüplerde.”*

Türk katılımcıların ifadelerine bakıldığında etkinliklere katılma kategorisinin altında olan arkadaşlarla vakit geçirmek ve sosyal etkinliklere katılmak alt kodlarından sonra kulüplere katılmayı tercih ettikleri ve bu yolla üniversiteye uyumlarını artırmayı planladıkları görülmüştür.

Uyum Sağlamak İçin Sosyal Medya Kullanmak

TK15: *“Ben üniversiteye geldiğimde daha önceden yaz tatilinde whatsapp grubu kurulmuştu ve ben grupta değildim. Geldiğimde zaten herkes birbirini tanıyor gibiydi arkadaşlıklar edinmişti. Ben bir ay kadar arkadaşsız kalmıştım...Ben sınıfa girdiğimde herhalde herkes liseden tanıyor diye düşünmüştüm. İşte sordum tanıştıklarımla siz daha önceden tanıyor musunuz falan diye. Whatsapp’tan konuştuk oradan görüştük falan diyor herkes. Paylaşımlar girmişti araya. Paylaşımların olduğu bir gruba sonradan dâhil olmak benim açımdan çok zor oldu.”*

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde üniversiteye uyum sağlama sürecinde sosyal medyayı kullanan katılımcıların uyum sağlama süreçlerinin daha kolay olduğu, bunun aksine sosyal medya kullanmayan katılımcıların üniversiteye uyum sağlama sürecinin daha zor geçtiği görülmüştür.

Uyum Sağlamak İçin Dili Geliştirmek

Üniversiteye uyum sağlamak için yapılanalar temasında yabancı katılımcılarda Türk katılımcılardan farklı olarak ortaya çıkan tek alt kod dili geliştirmek alt kodu olmuştur.

YK3: *“En çok yaptığım şey Türkçemi geliştirmek... Kitaplar okuyorum Türk dili kitapları. Hatta bizim bölümümüzü anlatan kitapları okuyorum. Ne kadar Türkçe okursam yeni kelimeler öğreniyorum. Dilim gelişiyor.”*

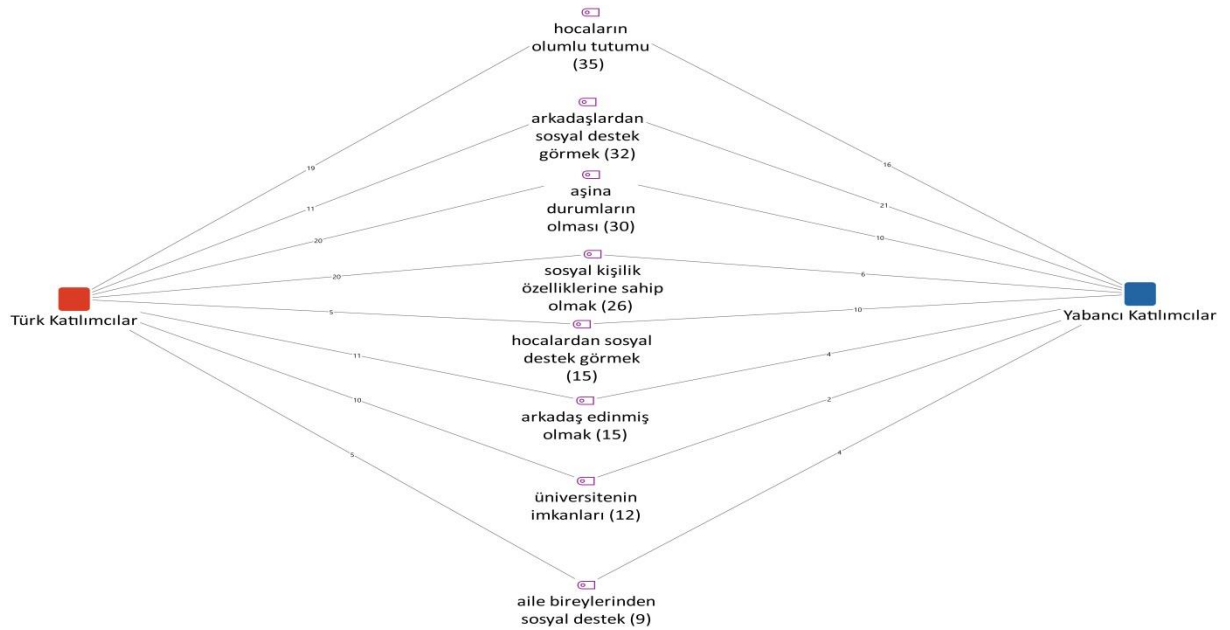
YK2: *“Diziler izliyorum ya da filmler. Ya da Türklerle oturuyorum Türk arkadaşlarımla konuşuyorum, buluşuyorum bu şekilde geliştirmeye çalışıyorum.”* Sözleriyle dilini geliştirmek için başvurduğu yollardan bahsetmiştir.

Yabancı katılımcılar uyumun anlamı temasında da Türk katılımcılardan farklı olarak üniversiteye uyumun anlamını dili öğrenmek olarak ifade ederken, üniversiteye uyum için yapılanlarla temasında da dili geliştirmekten bahsetmişlerdir. Üniversiteye uyumu dili öğrenmek olarak gören yabancı katılımcıların, üniversiteye uyum sağlamak için başvurdukları yöntemlerin başında dili geliştirmek için yaptıkları çalışmaların geldiğini ifade etmeleri oldukça tutarlı görünmektedir.

Tema 3- Üniversiteye Uyum Sürecini Kolaylaştıran Faktörler

Şekil 3 incelendiğinde Türk ve yabancı katılımcıların üniversiteye uyumu kolaylaştıran faktörler nelerdir sorusuna ortak yanıtlar verdiği ve farklı durumlardan bahsetmedikleri görülmüştür. Katılımcıların en çok değindiği konular; Sosyal destek kategorisi altında bulunan; aile bireylerinden sosyal destek görmek, arkadaşlardan sosyal destek görmek ve üniversite hocalarından sosyal destek görmek olduğuna değinmişlerdir. Katılımcıların üniversiteye uyumu kolaylaştıran faktörlerin başında hocaların öğrencilere karşı olumlu tutumlar sergilemeleri olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar bir diğer değindikleri konu ise aşına oldukları durumların olması olmuştur. Örneklem grubu homojen yapıda olup genellikle yaşadıkları şehirde okuyana ya da çevre şehirlerden gelen öğrenciler olduğu için aşına olmak; benzer kültürlerle karşılaşmak uyumu kolaylaştıran faktörler olarak bahsedilmiştir. Yine yabancı katılımcıların genelini Suriyeli öğrencilerin oluşturmuş olması ve Suriye’den gelen öğrencilerin dini ve kültürel konularda Gaziantep’i genel olarak benzer bulmaları da üniversiteye uyum sürecini kolaylaştıran bir faktör olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcıların bahsettiği bir diğer konu ise katılımcıların kişisel

özelliklerinden kaynaklanan bir durum olarak gözlenmiştir. Sosyal ve girişken kişilik özelliklerine sahip olduğunu düşünen katılımcılar bu durumun üniversiteye uyum süreçlerini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Katılımcılar, arkadaş edinmiş olmanın da üniversiteye uyum sürecini kolaylaştırdığını dile getirmişlerdir. Katılımcıların en az dile getirdikleri üniversiteye uyumu kolaylaştıran faktör ise üniversitenin sunduğu imkânlar olmuştur. Üniversitenin imkânlarını yeterli bulan bazı katılımcılar bu durumun üniversiteye uyum süreçlerine kolaylaştırıcı etkileri olduğunu belirtmişlerdir.



Şekil 3. Türk ve yabancı katılımcılar için üniversiteye uyumu kolaylaştıran faktörler iki vaka modeli

Sosyal Destek Görmek

Bu kategori 3 alt koda ayrılmıştır. Bunlardan en sık tekrar edeni “arkadaşlardan sosyal destek” görmek iken sonrasında “hocalardan sosyal destek” görmek ve “aile bireylerinden sosyal destek” görmek olmuştur.

Arkadaşlardan Sosyal Destek Görmek

TK14: “Sınıf başkanımız çok sosyal biridir. Beni herkesle o tanıştırdı aslında. Sınıfta sosyal birinin olması ve benimde onunla arkadaşlık kurmam aslında herkesle arkadaş olmamı sağladı. Bu benim için kolaylaştırıcı faktördü.”

YK3: “Yabancılar olarak bir grubumuz vardı... Birbirimizi desteklemeye çalışıyoruz. Üst sınıflar bazen ders çalıştırıyorlar. Onların yaşadığı zorlukları bize iletiyorlar... Hem de mesela onların yaptığı bir hata varsa mesela ders çalışmakla ilgili falan biz yapmayalım diye bize tavsiye veriyorlar. Öneriler veriyorlar.”

Türk ve yabancı katılımcıların ifadelerine bakıldığında arkadaşlardan görülen yardımların, motive edilmenin, akademik konularda yardım görmenin yani sosyal alanlarda destek görmenin öğrencinin üniversiteye uyum sürecini kolaylaştıran bir faktör olduğu görülmüştür. Katılımcılar destek alanlarını genel olarak; akademik, kişisel, sosyal ve kültürel konular olarak bildirmişlerdir.

Üniversite Hocalarından Sosyal Destek Görmek

YK4: “ Hocalar biz onların yanına gittiğimizde, bir şey sorduğumuzda hep yardım ederler. Mesela şöyle bir şey anlatmak istiyorum. Birinci sınıfta etik dersimiz vardı. Hoca bize ödev verdi ve ödevi bizim tartışmamızı istedi. Biz ödevi yaptıktan sonra sınıfta tartışacaksınız diye. Ödevi yaptıktan sonra biz hocanın yanına gittik, anlattık; hocam biz yabancı uyrukluyuz. Türkçe yetersizliğimiz var sınıfta tartışmayız biz. Hoca dedi ki zaten siz yanlış yaparsanız öğrenirsiniz. Hiç çekinmenize gerek yok. Hoca bize orada destek oldu.”

Hocalardan sosyal destek görmenin uyumu kolaylaştırdığı ile ilgili olarak yabancı katılımcılar Türk katılımcılardan daha çok dönüt vermiştir. Bu durum yabancı katılımcılar için hocalardan sosyal destek görmenin üniversiteye uyum sürecini daha çok kolaylaştırdığı ve daha önemli olduğunu göstermektedir.

Aile Bireylerinden Sosyal Destek Görmek

YK4: “Ailem benim arkamda oldu her şeyi benim öğrenmem için yaptılar. Bana branşımı öğretmeye çalıştılar, destek oldular.”

Katılımcıların ifadelerine bakıldığında aile bireylerinden görülen desteğin üniversiteye uyum sürecini kolaylaştırdığı görülmüştür.

Hocaların Olumlu Tutumu

TK12: “Hocaların gelip kendini tanıtmaları mükemmel oldu. Benim için uyum sürecini hızlandırdı.”

YK4: “ Dersle ilgili bir şeyi anlamadığımda hocaya gidip Türkler gibi sorduğumda hoca bana Türklere davrandığı gibi ayırım yapmadan hemen cevap veriyor. O zaman kendimi uyumlu hissediyorum. Onlar nasılsa bende öyleyim diyorum.”

Katılımcıların ifadelerine bakıldığında Türk katılımcıların üniversite hocalarının hem akademik hem sosyal konulardaki yaklaşımlarının üniversiteye uyumlarını kolaylaştırdığını belirtirken, bu durum yabancı katılımcılarda üniversite hocalarının daha çok akademik konulardaki tavırlarının üniversiteye uyumlarını kolaylaştırdığını belirtmişlerdir.

Aşına Durumların Olması

Aşına durumlar; katılımcının yaşadığı şehirde okuyor olması, çevresinde tanıdıklarının olması, okuduğu şehirle geldiği şehrin kültürlerinin benzer olması, daha önceden aileden ayrı kalmış olması gibi durumlar olarak kabul edilmiştir. Katılımcılar aşına oldukları durumların olmasının uyumlarını kolaylaştırdıklarını dile getirmişlerdir.

TK12: “Aslında ben liseyi de başka bir şekilde okumuştum. Bundan dolayı benim için çok zor olmamıştı uyum sağlayabilmek.”

YK7: “Benim yaşadığım kültürü de buranın kültürü gibi. Yani farklılık var ama hemen hemen aynı gibi. Bu işimi kolaylaştırdı.”

Sosyal Kişilik Özelliklerine Sahip Olmak

TK2: “Biraz da sıcakkanlı bir insanım insanlarla iletişimim daha iyi başka yabancı insanlarla rahat konuşabildiğim için bu konuda bana ciddi bir fayda sağladı... Girişken bir yapım

olduğu için yani insanlarla rahat konuşabiliyorum onun sayesinde biraz daha çabuk alışabildim.”

YK4: *“İlk gittiğim zaman kimseyi tanıımıyordum. Arkadaş edinmek için çekinmedim. Ben onlara gittim...”*

Katılımcıların ifadelerine bakıldığında ilişkiyi başlatmak, iletişime açık olmak, girişken olmak gibi sosyal kişilik özellikleri olan bireylerin bu özelliklerinin üniversiteye uyum süreçlerini kolaylaştırdığı görülmüştür.

Arkadaş Edinmiş Olmak

TK5: *“Arkadaş ortamı olabilir. E... ile tanışmıştım. Şuan iyi bir arkadaşım. Onun olması daha iyi hissettirdi.”*

YK11: *“Bir de bir arkadaşım olduğum için. Yani 1. Sınıfın ikinci döneminde Türk bir arkadaşım oldu.”*

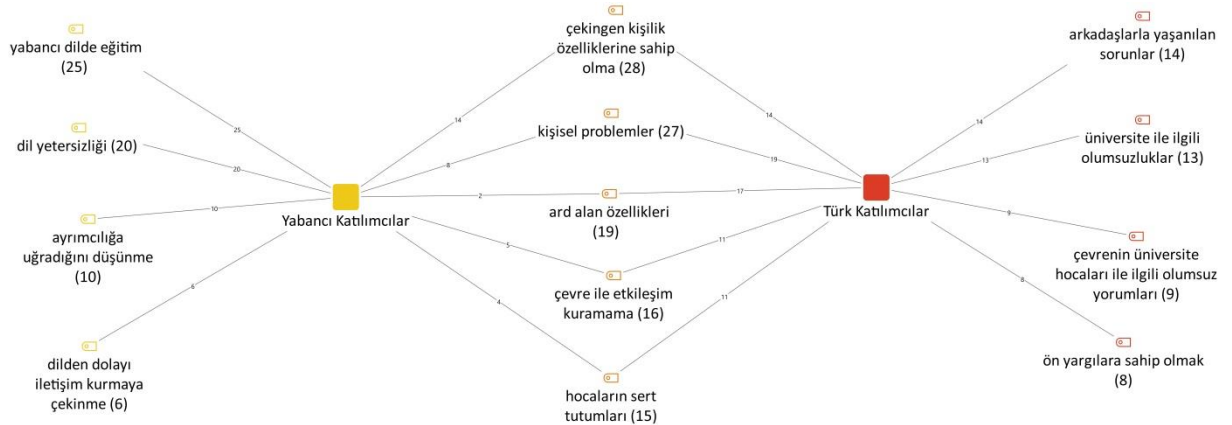
Katılımcılar arkadaş edinmiş olmanın kendilerini daha iyi hissettirdiğinden ve bu durumun üniversiteye uyum sürecini kolaylaştırdığından bahsetmişlerdir.

Üniversitenin İmkânları

TK12: *“Mesela üniversite çevresinde ki sosyal alanların gelişmiş olması... Yani kütüphane gerek içindeki sporyum gerekse dışındaki kafeler gibi.”*

Bazı katılımcılar üniversitenin imkânlarının üniversiteye uyum süreçlerine kolaylaştırıcı bir etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Üniversitenin imkânlarının yeterli olması kodu katılımcıların ifadeleri arasında en az tekrarlanan kod olmuştur.

Tema 4- Üniversiteye Uyum Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar



Şekil 4. Türk ve yabancı katılımcılar için üniversiteye uyum sürecinde karşılaşılan zorluklar iki vaka modeli

Şekil 4 incelendiğinde Türk ve yabancı katılımcıların üniversiteye uyum sürecini zorlaştıran durumlara ortak ve farklı yanıtlar verildiği görülmektedir. Katılımcılar kişisel özellikler kategorisinde yer alan çekingen kişilik özelliklerine sahip olmak, ard alan özellikleri alt kodlarına ortak cevaplar verirken ön yargılara sahip olmak alt kodunu yalnızca Türk katılımcılar söylemişlerdir. Türk ve yabancı katılımcılar kişisel problemler alt kodunu da ortak şekilde

yanıtlamışlardır. Türk ve yabancı katılımcıların son ortak cevapları ise üniversiteden kaynaklanan sorunlar kategorisinde yer alan hocaların sert tutumları alt kodu olmuştur. Dilden kaynaklanan sorunlar kategorisinde yer alan; yabancı dilde eğitim, dil yetersizliği ve dilden dolayı iletişim kurmaya çekinme alt kodunu ve sosyalleşme sorununda yer alan ayrımcılığa uğradığını düşünme alt kodunu yalnızca yabancı katılımcılar dile getirmiştir. Sosyalleşme sorunu kategorisinde yer alan arkadaşlarla yaşanan sorunlar ve üniversiteden kaynaklanan sorunlar kategorisinde yer alan üniversite ile ilgili olumsuzluklar ve çevrenin üniversite hocaları ile ilgili olumsuz yorumlar yapmasını sadece Türk katılımcılar dile getirmiştir.

Kişisel Özelliklerden Kaynaklanan Sorunlar

Katılımcıların ifadelerine bakıldığında en çok tekrar eden kodların bu kategoride olduğu görülmüştür. Bu kategori 3 alt koda ayrılmıştır bunlar; “çekingen kişilik özelliklerine sahip olmak”, “ard alan özellikleri” ve sadece Türk katılımcıların dile getirdiği “ön yargılara sahip olmaktır”.

Çekingen Kişilik Özelliklerine Sahip Olmak

YK8: *“Aslında o kadar sosyal biri değilim. Belki 1. Sınıfta daha sosyal biri olsaydım sınıfta daha çok insanları tanırdım. İletişime geçmek işte. Mesela bir bana geldi merhaba nasılsın dedi. İyiyim dedim sonra susuyorum. Aramızda belli bir konu yoksa paylaştığımız bir şey yoksa konuşamıyorum... Belki o kişi benden bir şey bekliyor. Önce ben paylaşayım sonra o paylaşır diye. Ben başlayamıyorum ama.”*

Katılımcılar çekingen kişilik özelliklerinin en çok sosyal ilişkilerde ve derslere katılma konusunda bir sorun oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Yabancı katılımcılar ise Türklerle iletişim kurma gibi konularda daha da çekingen tavırlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. Çekingen kişilik özelliklerine sahip olmak hem Türk hem yabancı katılımcılar için uyumu zorlaştıran faktörlerin başında gelmektedir.

Ard Alan Özellikleri

YK1: *“Mesela biz yani ben ailem biraz kapalı olduğu için yani mesela pek erkekler falan ortamında pek oturmuyoruz. Hem de mesela bize misafir geldiğinde bile ayrı ayrı oturuyoruz. Ama burada mesela etkinlik olunca ben Türkler biraz alışmışlar bu durumlara.”* İfadeleriyle kültürel farklılıkların uyum sürecini zorlaştırdığını ifade etmiştir.

Katılımcılar yetiştirilme tarzı, sosyoekonomik seviyeleri, ailelerinin eğitimle ilişkisi gibi konuların üniversiteye uyum sürecini zorlaştırdığını dile getirmişlerdir.

Önyargılara sahip olmak

TK3: *“Bir de insanlara karşı bir ön yargım vardı açıkçası. Bu ön yargımın kırılması biraz azalmasını istedim. O zaman daha rahat olabilirdim ilk başladığım zaman.”*

Katılımcıların önyargılı olmasının üniversiteye uyum sürecini zorlaştırdığı anlaşılmaktadır. Bu kod, üniversiteye uyumu zorlaştıran faktörler arasında en az tekrar eden kod olmuştur.

Kişisel Problemler

TK12: *“Bana zorluk çıkaran şey özel hayatımın biraz sarsıntılı olması. Bu durum benim motivasyonumu düşürüyordu biraz geri çekilmeme sebep oluyordu. Hayattan bıkkınlık, üzüntü, mutsuzluk uyum sürecimi olumsuz etkilemiş olabilir.”*

Katılımcıların uyum sürecini zorlaştıran durumları incelendiğinde katılımcıların kişisel problemlerin üniversiteye uyum sürecini zorlaştırabildiği görülmüştür. Katılımcılar kişisel problemlerini çözdükçe uyum süreçlerinin de daha kolay olduğunu dile getirmişlerdir.

Sosyalleşme Sorunu

Bu kategori 3 alt koda ayrılmıştır. Bunlardan “çevre ile etkileşim kuramama” alt kodunu Türk ve yabancı katılımcılar ortak tekrar etmişlerdir. “Arkadaşlarla yaşanan sorunlar” alt kodunu yalnızca Türk katılımcılar dile getirirken, “ayrımcılığa uğradığını düşünme” alt kodunu yalnızca yabancı katılımcılar dile getirmiştir.

Çevre İle Etkileşim Kuramama

TK9: *“Yani pek uyum sağladığım söylenemez. Çünkü sadece okuduğum bölümle alakalı değil. Fakülte de gözlemediğim kadarıyla öğrenciler arasında iletişimsizlik mi ya da gruplaşmadan mı kaynaklı pek çevre edinemiyorsunuz. Haliyle okula sadece gidip geliyorsunuz. Çevre edinemediğiniz için kampüs içinde başka insanlarla beraber yapacağınız bir aktivite olmuyor. Pek fazla arkadaşım olduğu söylenemez.”*

Katılımcıların ifadelerine bakıldığında üniversiteye uyum için çevre ile etkileşimde olmak gerektiğini ifade etmişlerdir. Eğer etkileşim sağlanmazsa üniversiteye uyum sürecinin zorlaştığından bahsetmişlerdir.

Arkadaşlarla Yaşanılan Sorunlar

TK10: *“2-3 tane çok farklı karakterde arkadaşım var. Bunların bulunduğu ortamda kendinizi ifade ettiğinizde arkanızdan hemen konuşuyorlar. Onlar olmasaydı hem benim adıma hem diğer arkadaşların kendini daha rahat ifade etmesi mümkündür diye düşünüyorum. O kişilerin değişmesini isterdim açıkçası.”*

Arkadaşlarla yaşanan sorunların uyum sürecini zorlaştırması ile ilgili kodlamalar incelendiğinde yapılan kodlamaların sadece Türk ve kadın katılımcılara ait olduğu görülmüştür. Bu durum kadın katılımcılar için üniversiteye uyum sağlamada arkadaşlık ilişkilerinin daha önemli olabileceğini düşündürmektedir.

Ayrımcılığa Uğradığını Düşünme

YK9: *“... Bir de şey vardı bizim bir hocamız vardı ayrımcılık yapıyordu. Bizi dersten geçirmiyordu. Yabancılar bu derse iki defa katılmalı diyordu.”*

Bazı yabancı katılımcılar ayrımcılığa ve ırkçılığa maruz kaldığını ve bu durumun üniversite uyum süreçlerini zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Yabancı katılımcıların çoğunluğu Suriyeli öğrencilerden oluşmaktadır. Ayrımcılığa uğradığına dair görüş bildiren katılımcıların çoğu bu durumun Suriyeli olmalarından kaynaklandığını düşünmektedirler. Suriyeli değil başka bir uyruğa sahip olsalar böylesi bir ayrımcılıkla karşılaşacaklarını düşünmediklerini ifade etmişlerdir.

Üniversiteden Kaynaklan Sorunlar

Bu kategori 3 alt koda ayrılmıştır. “Hocaların sert tutumlarının olması” alt kodu ile ilgili olarak hem Türk hem yabancı katılımcılar görüş bildirirken; “üniversite ile ilgili olumsuzluklar” ve “çevrenin üniversite hocaları ile ilgili olumsuz yorumlar yapması” alt kodunu yalnızca Türk katılımcılar dile getirmiştir.

Hocaların Sert Tutumlarının Olması

TK7: *“Otoriter bir hocamız vardı. Gelmeyen dersten kalır tarzında beni en çok kaygılandıran ders o idi mesela. O dersten kalma gibi bir endişem vardı hep. Sadece o ders ile ilgili değil üniversiteye olan uyumumu da düşürdüğünü düşünüyorum. O dersin bende oluşturduğu stres benim üniversiteye olan bakışıma da yansdı.”*

Sözleriyle hocaların sert tutumunun üniversite uyum sürecini zorlaştırdığından bahsetmiştir.

Üniversite ile İlgili Olumsuzluklar

TK9: *“İlk başlarda herkes üniversiteye büyük bir heyecanla başlar. Hayalle başlar. Biraz şey olduğunu anladım. Bir numarası yokmuş gibi geldi bana. Çok bir farkı yokmuş gibi geldi bana. Aldığımız derslerden, öğretim şeklinden, insan ilişkilerden pek bir fark göremedim ben açıkçası. Bu çıkarımı yaptım.”*

Üniversite ile ilgili olumsuzluklar alt kodunda üniversitenin imajının öğrenciye göre düşük olması, derslerin iş ve işlenişi ile ilgili bilgi yetersizliği, üniversitenin beklentileri karşılamaması gibi durumlar ele alınmıştır. Üniversiteye uyum sürecini kolaylaştıran faktörlerde bazı katılımcılar üniversitenin imkânlarının yeterli olmasını uyum sürecinde bir kolaylaştırıcı olarak görmüştür. Bu katılımcılar imkânları genellikle kütüphane yemekhane, sporyum gibi fiziksel imkânlar olarak açıklamışlardır. Bazı katılımcılar ise üniversite ile ilgili olumsuzlukların uyum sürecini zorlaştırdığını ifade etmiştir. Bu şekilde düşünen katılımcılar ise genellikle üniversite ve üniversite yaşamı ile ilgili algılarının karşılanmamasına ve derslerin işlenişinde yaşanan aksaklıklara vurgu yapmışlardır. Bu durumdan katılımcıların üniversitenin imkânlarını yeterli bulanların daha çok fiziksel özelliklere odaklanırken, üniversite imkânlarını yetersiz bulan katılımcılar daha çok düşüncelerindeki üniversite algısının karşılık bulmamasına odaklanmışlardır.

Çevrenin Üniversite Hocaları ile İlgili Olumsuz Yorumlar Yapması

TK15: *“Birde çevremizdeki üniversite bitirenlerden duyduğumuz olumsuz şeyler. Mesela hocaların ırkçılık yaptığı ya da bazı hocaların bilerek sınıfta öğrenci bıraktığı ya da bazı hocalarla inatlaşmayacağıın falan filan... Ben geldiğimde bunlardan ciddi manada korkuyordum.”*

Katılımcıların ifadelerine bakıldığında üniversite hocaları ile ilgili çevreden gelen olumsuz yorumların katılımcıların uyum sürecini zorlaştırdığı görülmüştür. Hocalarla ilgili olarak önyargılarla ve korkularla geldikleri ifade eden katılımcılar üniversite hocalarını tanıdıkça bu korkunun kaybolduğunu ve hocaların söylenildiği gibi olmadığını ifade etmişlerdir.

Dilden Kaynaklanan Sorunlar

Üniversiteye uyum sürecinde karşılaşılan zorluklar sorulduğunda yabancı katılımcıların en çok tekrar ettiği kategori dilden kaynaklanan sorunlar olmuştur. Bu kategorideki kodlamaları yalnızca yabancı katılımcılar dile getirmiştir. Dilden kaynaklanan sorunlar; “yabancı dilde eğitim”, “dil yetersizliği” ve “dilden dolayı iletişim kuramama olarak” üç alt koda ayrılmıştır. Yabancı dilde eğitim zorluğu katılımcının akademik uyum sürecinde yaşadığı zorlukları ifade ederken, dil yetersizliği katılımcıların sosyal uyumunu, Türkçe iletişim kurarken yaşadıkları sorunları ifade etmektedir.

Yabancı Dilde Eğitim

YK3: *“Yabancılar olarak bir grubumuz vardı. Yabancı öğrencilerle tanışmıştım. Ben ilk haftaya katıldığım zamandı öğrencilere dedim ki ben dersleri hiç anlamıyorum. Sadece dersin yarısını anlıyorum o da çok az. Onlarda dedi ki ooo! maşallah sen dersin yarısını anlıyormuşsun. Onlar çok anlamışsın diye söylüyorlardı.”*

Yabancı katılımcılar; dersi anlayamama, sınav süresi yetersizliği, ödevlerin uzun sürmesi, dil yetersizliğinden dolayı başarısız olma gibi sorunlarla karşılaştıklarını ve bu durumların üniversiteye uyum sürecini zorlaştırdığından bahsetmişlerdir.

Dil Yetersizliği

YK5: *“... Bazen arkadaşlarım beni anlamıyordu. Yani aklımda cümle tamam. Ben güzel kurduğumu düşünüyordum ama onlar anlamıyorlardı. Mesela ben bunu yapalım diyorum bir arkadaşım var diyor bazen seni anlamak çok zor. Anlaşılmamak.”*

Katılımcıların ifadelerine bakıldığında üniversiteye uyum sürecinde Türkçe olarak kendilerini tam ifade edemedikleri için sorunlar yaşadıkları ve bu durumun uyum sürecini zorlaştırdığı görülmüştür.

Dilden Dolayı İletişim Kurmaya Çekinme

YK2: *“Hatta beni hiç Türkçe bilmiyorum zannettiler. Arkadaşım konuşuyor ben konuşmuyorum. Belki yanlış konuşurum diye. Bu zor oldu biraz. Sonra benim Türkçe bildiğimi öğrendiler konuştum sonunda. İlk önceleri zor oldu biraz. Nasıl konuşacağım belki yanlış bir şey söyledim belki, belki... sonra konuşmamaya başladım. Susuyordum.”*

Sözleriyle Türkçe bilmesine rağmen sınıf arkadaşlarının onun Türkçe bilmediğini düşünceleri Türkçe olarak kendini ifade etmeye çok çekindiğini göstermektedir.

Tema 5- Öğrencilerin Üniversiteye Uyum Sürecindeki Beklentileri

Katılımcıların üniversiteye uyum sürecindeki beklentileri temasında “üniversite içi etkinliklerin olması” ve “oryantasyon çalışmalarının” olması konularına değinmişlerdir. Yabancı katılımcılar sadece üniversite içi etkinliklerle ilgili görüş bildirirken Türk katılımcılar her iki alt kodla ilgili görüş bildirmişlerdir.

Üniversite İçi Etkinliklerin Olması

TK16: *“1. sınıfları bir araya getiren üniversiteyi gezdirme olabilir. Okulda sergi düzenlenebilir. Farklı kitap fuarları ile bizi bir araya getirebilirlerdi. Daha sonra konuşmacılar olabilir veya bizim etkileşim içinde olabileceğimiz daha fazla ortam sağlayabilirlerdi. Bunun gibi şeyler beklerdim açıkçası.”*

Türk ve yabancı katılımcıların ifadelerinden daha çok sosyal uyumlarını artırmaya yönelik etkinliklerin yapılmasını bekledikleri görülmüştür. Katılımcılar üniversiteye uyum sağlamak için üniversitede çeşitli etkinliklerin yapılmasını beklemektedirler.

Oryantasyon Çalışması

TK7: “ Özellikle şehir dışından gelen öğrencilere şehri tanıtmak olabilir. Yurt ile üniversiteye nasıl gidip gelebileceklerini, nerede yemek yiyebileceklerini, nerelerde gezebileceklerini... gibi bilgilerin verilmesi bence çok değerli.”

Katılımcılar üniversitenin olanakları, işleyişi gibi konularda detaylı bir oryantasyon çalışmasının uyum sürecine katkı sağlayabileceğinden bahsetmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesine giden Türk ve yabancı öğrencilerin üniversiteye uyum süreçlerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi ve Türk ve yabancı öğrencilerin üniversiteye uyum algılarını keşfetmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda Türk ve yabancı öğrencilerin üniversiteye uyum sağlamayı daha çok sosyal uyum sağlamak olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuç Bean (1985)' in öğrencilerin okula devam etmesi için akademik uyumdan ziyade sosyal uyumun önemli olduğu düşüncesini destekler niteliktedir. Öğrencilerden bazıları özellikle Türk öğrenciler, üniversiteye uyumun anlamını akademik ve kişisel uyum sağlamak olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu durum Tinto(1975)'in öğrenci uyum modelinde öğrencilerin özellikle akademik ve sosyal uyum sağlamaları gerektiği vurgusunu desteklemektedir. Sadece Türk öğrenciler üniversiteye uyumun anlamını kişisel uyum ve üniversiteye geçiş ile gelen yenilikler olarak değerlendirirken sadece yabancı öğrenciler ise dili öğrenmeyi üniversiteye uyum sağlamak olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin üniversiteye uyum sağlamada başvurdukları yöntemlerin başında çevre ve üniversite hocalarıyla iletişim kurmak geldiği görülmüştür. Bu durum Pascarella'nın (1980) fakülte gayri resmi iletişim modelinde üniversite hocalarıyla kurulan iletişimin üniversiteye uyum sağlamaya katkı sağladığı görüşü ile örtüşmektedir. Güçlü (1996) yabancı öğrencilerin dillerini geliştirmek için sık sık iletişim kurdukları sonucuna varmıştır. Bu çalışmada ise yabancı öğrenciler uyum sağlamak için dillerini geliştirmeye çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda üniversiteye uyum sağlamak için öğrencilerin akademik ve kişisel çaba sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum Spady (1970) ve Tinto (1975) üniversiteye uyum süreci ile ilgili geliştirdikleri modellerde öğrencinin akademik olarak uyum sağlamaya çalışmasının, üniversiteye uyum sağlamasına katkı sağlayacağı görüşlerini desteklemektedir. Üniversiteye uyum sağlamak için yapılanlar arasında etkinliklere katılmak yer almaktadır. Bu çalışmada, arkadaş edinmenin ve arkadaşlarla vakit geçirmenin üniversiteye uyum sağlamak için yapılan etkinliklerden olduğu ortaya çıkmıştır. Buote ve diğerleri (2007), yaptıkları çalışmada yeni arkadaşlıkların kalitesi ile üniversiteye uyum arasında anlamlı bir pozitif ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Üniversiteye uyum sağlamak için kulüplere ve sosyal etkinliklere katılmanın başvurulan yöntemlerden biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karahan ve diğerleri (2005a) yaptıkları çalışmada sosyo-kültürel etkinliklere katılan öğrencilerin araştırılan uyum düzeylerinin, katılmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Üniversiteye uyum ile ilgili çalışmalarda karşılaşılmamış bir sonuç ise Türk öğrencilerin, uyum sağlamak için başvurdukları bir yöntem olarak sosyal medya kullanmasıdır. Türk öğrenciler sosyal medya

kanallarını kullanarak üniversite hakkında bilgiler ve üniversiteden arkadaşlar edinerek üniversiteye uyum sağlamaya çalışmaktadırlar. Araştırmalarda karşılaşılmayan bir diğer sonuç ise bazı öğrencilerin üniversiteye uyum sağlamak için herhangi bir şey yapmayıp zamana bıraktıkları ve zamanla üniversiteye uyum sağladıkları sonucu olmuştur. Üniversiteye uyum sağlamak için herhangi bir şey yapmak yerine zamana bırakan öğrencilerin diğer öğrencilere göre uyum sağlama süreçleri daha uzun sürmektedir.

Araştırmanın sonucunda üniversiteye uyum sürecini kolaylaştıran faktörlerin başında sosyal destek görmek geldiği bulunmuştur. Arkadaşlardan, üniversite hocalarından ve aileden görülen sosyal desteğin üniversiteye uyum sürecini kolaylaştırdığı görülmüştür. Bu durum Mutambara & Bhebe(2012), Zhang & Goodson (2011), Bender ve diğerleri (2019) ve Duru (2008)' nun sosyal destek ve üniversiteye uyumla ilgili yaptıkları araştırmalarla tutarlılık sağlamaktadır. Üniversiteye uyumu kolaylaştıran önemli faktörlerden biri de üniversite hocalarının olumlu tutumları olmuştur. Pasceralla (1980) fakülte gayri resmi iletişim modelinde öğretim üyeleri ile kurulan iyi ilişkilerin üniversiteye uyum sağlamaya katkı sağlayacağını ifade etmektedir. Pascarella & Terenzini (1978), çalışmalarında öğretim üyelerinin ders ve entelektüel konularda öğrencilerle gayri resmi ilişki kurmanın üniversiteye devam etme kararında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Sosyal kişilik özelliklerine sahip olmak üniversiteye uyum sürecini kolaylaştıran önemli faktörlerden bir diğeri olarak bulunmuştur. Karahan ve diğerlerinin (2005b) üniversite birinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları araştırmada atılgan kişilik özellikleri sahip olan öğrencilerin üniversiteye daha iyi uyum sağladığı görülmüştür. Üniversiteye uyum sağlamayı kolaylaştıran faktörlerden bir diğeri de arkadaş edinmiş olmaktır. Bean (1985) araştırmasında arkadaş edinmemenin üniversiteyi bırakma sebeplerinden biri olabileceğinden bahsetmektedir. Üniversiteye uyum sürecini kolaylaştıran faktörlerden biri olan aşına durumların olması durumuna diğer araştırmalarda karşılaşılmamıştır. Aşına durumlar; kültürlerin benzer olması, daha önce aileden uzak kalmak, üniversitede tanıdıkların olması, yaşadığın şehirde okumak gibi öğrencilerin uyum sürecini kolaylaştıran durumlardır. Araştırmalarda karşılaşılmayan durumlardan bir diğeri de üniversite imkânlarının iyi olmasının üniversiteye uyum sürecini kolaylaştıran faktörlerden biri olduğu sonucudur. Araştırmada üniversitenin fiziki şartlarının yeterli olması öğrencilerin uyum sürecini kolaylaştıran faktörlerden biri olarak bulunmuştur.

Yapılan araştırmada öğrencilerin kişisel özelliklerinden kaynaklanan sorunların üniversiteye uyum sürecini zorlaştırdığı görülmüştür. Araştırmanın sonucunda çekingen kişilik özelliklerine sahip öğrencilerin üniversiteye uyum sürecinde zorlandıkları tespit edilmiştir. Bu durum Karahan ve diğerlerinin (2005b) üniversite birinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları araştırmada çekingen kişilik özelliklerine sahip olan öğrencilerin üniversiteye uyumda zorlandıkları görüşü ile örtüşmektedir. Öğrencilerin ard alan özellikleri de üniversiteye uyum sürecini zorlaştıran kişisel özelliklerden bir diğedir. Bean (1979), Pascarella (1980) araştırmalarında üniversiteye uyum ile kişinin geldiği çevre, aile geçmişi, sosyoekonomik seviye gibi ard alan özelliklerinin üniversiteye uyum sürecini etkilediğini belirtmişlerdir. Bu araştırmada elde edilen bilgiler ulaştığı sonuç itibarıyla Bean (1979) ve Pascarella (1980)' yı doğrulamaktadır. Üniversiteden kaynaklanmayan, öğrencinin özel hayatı ile ilgili olarak yaşadığı kişisel problemlerin de üniversiteye uyum sürecini zorlaştırdığı tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuca üniversiteye uyumla ilgili diğer araştırmalarda karşılaşılmamıştır. Üniversiteye uyum sürecini zorlaştıran faktörlerden bir diğeri de öğrencilerin sosyalleşememe sorunudur.

Arkadaşlarla yaşanan sorunlar ya da çevre ile yeterince etkileşime giremeyen öğrencilerin üniversiteye uyum sürecinde zorlandığı görülmüştür. Zhang & Goodson (2011) araştırmalarında yabancı öğrencilerin çevre ile etkileşim kurmalarının uyum sürecine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Araştırmada, yabancı öğrencilerin ayrımcılığa uğradıklarını düşünceleri üniversiteye uyum sürecini zorlaştıran bir durum olarak ortaya çıkmıştır. Araujo (2011), yaptığı araştırmada yabancı öğrencilerin ayrımcılığa uğradığını düşünme ve önyargılarla karşılaşmalarının üniversiteye uyum süreçlerini zorlaştıran bir değişken olduğundan bahsetmiştir. Bu durum, yapılan araştırma ile tutarlılık sağlamaktadır. Üniversiteden kaynaklanan sorunların üniversiteye uyum sürecini zorlaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Üniversitede karşılaşılan sorunların başında üniversite hocalarının sert tutum sergilemeleri gelmektedir. Üniversite hocalarının olumlu tutumları üniversiteye uyum sürecini kolaylaştırırken, hocaların sert tutum sergilemeleri de üniversiteye uyum sürecini zorlaştıran bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Üniversite hocaları ile ilgili çevrenin olumsuz yorumlarda bulunması ve ön yargı oluşturmaları da üniversiteye uyum sürecini zorlaştıran bir faktördür. Çevrenin üniversite hocalarıyla ilgili olumsuz sözler söylemeleri, öğrencilerin uyum sürecini zorlaştıran bir etken olmuştur. Üniversiteye uyumla ilgili diğer araştırmalar incelendiğinde bu durumla ilgili herhangi bir bilgi ile karşılaşmamıştır. Üniversite ile ilgili olumsuzlukların üniversiteye uyum sürecini zorlaştırdığı tespit edilmiştir. Üniversitenin öğrencinin beklentilerini karşılamaması, üniversitenin imajının öğrenci açısından yeterli görülmemesi gibi durumlar öğrencilerin üniversiteye uyum sürecini zorlaştırmıştır. Bunların dışında yabancı öğrencilerin üniversiteye uyum sürecinde karşılaştıkları en büyük zorluğun dilden kaynaklanan sorunlar olduğu bulunmuştur. Dilden kaynaklanan sorunlar; dil yetersizliği, yabancı dilde eğitim ve dilden dolayı iletişim kurmaya çekinme olarak tespit edilmiştir. Güçlü (1996), Sungur ve diğerleri (2016), Zavalsız & Gündoğ (2017), Aydın Kartal ve diğerlerinin (2018) yabancı öğrencilerin üniversiteye uyumlarına yönelik yaptıkları araştırmalarda dil yetersizliğinin üniversiteye uyum sürecini zorlaştıran en önemli faktörlerden biri olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer araştırmalar yabancı öğrencilerin uyum sürecinde öğrencilerin akademik uyumda zorlandıklarına ve dil yetersizliğine değinseler de yabancı dilde eğitim zorluğuna değinen bir araştırma ile karşılaşmamıştır. Bu araştırmada, yabancı öğrencilerin yabancı dilde eğitim görmelerinden kaynaklanan; dersi anlamakta zorlanma, sınav süresinin yetmemesi, ödevlerin çok uzun sürmesi, derslerde kendini ifade edememe gibi durumların öğrencilerin uyum sürecini zorlaştırdığı tespit edilmiştir. Yine bu araştırmada, yabancı öğrencilerin dil yetersizliğinden dolayı iletişim kurmaya çekindikleri ve bu durumun üniversiteye uyum sürecini zorlaştırdığı tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin üniversiteye uyum sağlamaya yönelik beklentilerinin genelini üniversite ya da fakülte yönetiminin hazırlayacağı etkinlik programları oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin üniversiteye uyum konusunda üniversitenin yeterince çalışma yapmadığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğrenciler ders dışı zamanlarda üniversite de çeşitli etkinliklerin yapılmasını beklemektedirler. Bu durumun uyum süreçlerine katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Astin (1999) araştırmasında öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılmasının üniversiteye uyumunu arttıracığından bahsetmiştir. Toyokawa & Toyokawa (2002) yabancı öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılmalarının sosyal uyumlarına katkı sağlayacağından bahsetmişlerdir. Araştırma bulguları bu araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Öğrenciler üniversiteye uyum sürecinde etkili bir oryantasyon çalışmasının üniversiteye uyum sürecini kolaylaştırabileceğinden bahsetmişlerdir. Tinto (1975), Bean &

Eaton (2001), Coşkunserçe (2014), Akhan & Arık Karamık' in (2019) yaptıkları araştırmalarda yapılan oryantasyon çalışmalarının üniversiteye uyum sürecine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu araştırmada ise bazı öğrenciler oryantasyon çalışmalarının üniversiteye uyum süreçlerine herhangi bir katkısı olmadığını ama daha etkili bir oryantasyon çalışması yapılırsa üniversiteye uyum süreçlerine katkı sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Bu araştırmada yapılan oryantasyon çalışmasının öğrencilerin üniversiteye uyum sürecine katkı sağlayabilmesi için ihtiyaca yönelik ve öğrenciler için işlevsel olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.



Şekil 5. Üniversiteye uyum süreci kod teori modeli

Şekil 5 incelendiğinde araştırmada üniversiteye uyum fenomeni ile ilgili ulaşılan bütün tema, kategori ve alt kodlara yer verilmiş, çalışmanın genel bir modeli sunulmuştur.

Öneriler

- Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda üniversitede yapılacak ders dışı etkinliklerin öğrencilerin özellikle sosyal uyumlarını arttıracakları düşünülmektedir.

- Araştırma bulgularına bakıldığında yapılan oryantasyon programının gözden geçirilmesi gerektiği görülmüştür. Üniversiteye yeni başlamış bir öğrencinin ihtiyaçlarına yönelik; barınma imkanları, ulaşım imkanları, şehrin tanıtımı, üniversitenin tanıtımı, bölümün tanıtımını içeren bir oryantasyon programı hazırlanmalıdır. Öğrencilerin üniversiteye uyum sağlama sürecine katkı sağlayacak işlevsel bir oryantasyon programının öğrencilerin uyumuna katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Edinilen bulgular ışığında üniversite yönetimi tarafından öğrencilerin üniversiteye uyumlarını sağlamak amacıyla oluşturulacak bir sosyal medya uygulamasının, öğrencilerin uyumlarını kolaylaştıracağı düşünülmektedir.
- Öğrenciler için üniversiteye uyum sürecini kolaylaştıran en önemli etken sosyal destek görmek olmuştur. Uyum sağlama sürecinde sosyal medya üzerinden ya da yüz yüze olarak sosyal destek gruplarının oluşturulmasının üniversiteye uyum sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Üniversite hocalarından görülen sosyal destek ve hocalarla iletişim kurmak öğrencilerin üniversiteye uyum sağlamasında önemli rol oynamaktadır. Üniversite hocaları ile ders dışı zamanlarda iletişim kurabilmenin öğrencilerin uyum sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Öğrencilerin ifadelerine bakıldığında mesleki olarak herhangi bir bilgi verilmediği, öğrendikleri bilgilere kendi ulaştıkları görülmüştür. Yapılacak mesleki bilgilendirme ve kariyer rehberliğinin öğrencinin üniversiteye uyum sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Öğrencilerin ifadelerine bakıldığında çekingen kişilik özelliklerine sahip olan öğrencilerin üniversiteye uyum sürecinde zorlandıkları görülmüştür. Çekingen kişilik özelliklerine sahip öğrencilere yönelik sosyal beceri ve atılganlık eğitimi gibi psiko-eğitsel çalışmalar yapılabilir. Yapılacak psiko-eğitsel çalışmanın üniversiteye uyum sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Yabancı öğrencilerin görüşme verilerinde özellikle Türk öğrencilerle kurulan ilişkilerin üniversiteye uyuma daha büyük katkıları olduğu belirtilmiştir. Bu durum göz önüne alındığında Türk ve yabancı öğrencilerin kaynaşmasına yönelik çeşitli projelerin ve etkinliklerin yapılmasının üniversiteye uyum sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Araştırma homojen bir çalışma grubu ile yapılmıştır, heterojen bir çalışma grubu ile tekrarlanarak sonuçların farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılabilir.
- Araştırma, Covid-19 küresel salgını nedeniyle yüz yüze eğitim görmüş 2. Ve 3. Sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Üniversiteye uyum sağlama süreci ise öğrencilerin daha çok 1. Sınıfta karşılaştıkları bir süreçtir. Araştırma üniversite 1. Sınıf çalışma grubu ile tekrarlanabilir ve ulaşılan sonuçların değişip değişmediği incelenebilir.
- Araştırmada veri toplama tekniklerinde sadece görüşme kullanılmıştır. Gözlem ve odak grup görüşmesi gibi farklı teknikler kullanılarak veri çeşitlemesi yapılabilir. Veri çeşitlemesi ile sonuçların değişip değişmediği incelenebilir.

- Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma hem nitel hem nicel yöntemlerden yararlanarak karma yöntem olarak tekrar yapılabilir ve sonuçların geçerliliği incelenebilir.

ıkar atışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar atışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Bu araştırma Gaziantep Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Birimi Fonu (Proje No: EF.YLT.20.03) tarafından desteklenmektedir.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırmanın uygulanması için Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonundan (29.04.2020- 21192406/302.08.01/14995) gerekli izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Akhan, N. E., & Arık Karamık, G. (2019). Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyumlarının yaratıcı drama ile sağlanması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 141–152.
- Araujo, A. A. de. (2011). Adjustment issues of international students enrolled in American colleges and universities: A review of the literature. *Higher Education Studies*, 1(1), 2–8. <https://doi.org/10.5539/hes.v1n1p2>
- Aydın Kartal, Y., Işık, C., & Yazıcı, S. (2018). Bir kamu üniversitesinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin sosyal ve akademik uyumlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Zeynep Kamil Tıp Bülteni*, 49(1), 1–5. <https://doi.org/10.16948/zktipb.331345>
- Bailey, A., & Hsu, M. (y.y.). *A study of freshman adjustment to college life and perceptions of academic advising*. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.458.5866&rep=rep1&type=pdf>
- Baker, R. W., McNeil, O. V., & Siryk, B. (1985). Expectation and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 32(1), 94–103. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.32.1.94>
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179–189. <https://doi.org/10.1037//0022-0167.31.2.179>
- Baker, S. R. (2004). Orientations : Their Role in University. *Current Psychology*, 23(3), 189–202.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek Hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231–274.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23–28.
- Bean, J. P. (1979). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155–187. <https://doi.org/10.1007/BF00976194>
- Bender, M., van Osch, Y., Slegers, W., & Ye, M. (2019). Social support benefits psychological adjustment of international students: Evidence from a meta-analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 50(7), 827–847. <https://doi.org/10.1177/0022022119861151>
- Bülbül, T. (2012). Yükseköğretimde okul terki : Nedenler ve çözümler. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 219–235.
- Buote, V. M., Pancer, M. S., Pratt, M. W., Adams, G., Birnie Lefcovitch, S., Polivy, J., & Wintre, M. G. (2007). The importance of friends friendship and adjusment among 1st- year university students. *Journal of Adolescent Research*, 22(6), 665–689.
- Burgette, J. E., & Magun-Jackson, S. (2008). Freshman orientation, persistence, and achievement: A longitudinal analysis. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 10(3), 235–263. <https://doi.org/10.2190/CS.10.3.a>
- Çelik, M., & Çırak, Y. (2019). Üniversite öğrencilerinin fonksiyonel olmayan tutumların genel, kişisel ve sosyal uyum düzeylerini yordama gücü. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 97–103.

- Clark, M. R. (2005). Negotiating the freshman year: Challenges and strategies among first-year college students. *Journal of College Student Development*, 46(3), 296–316. <https://doi.org/10.1353/csd.2005.0022>
- Clinciu, A. I. (2013). Adaptation and stress for the first year university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 78(May 2013), 718–722. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.382>
- Coşkunserçe, O. (2014). *Uluslararası öğrencilerin kültürel uyum sürecine yönelik bir çevrimiçi oryantasyon uygulamasının geliştirilmesi ve etkinliğinin incelenmesi* [Routledge]. <https://doi.org/10.4324/9781315853178>
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri* (1. baskı). Anı yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir (ed.); 4. baskı). Siyasal kitabevi.
- Duru, E. (2008). Üniversiteye uyum sürecinde yalnızlığı yordamada sosyal destek ve sosyal bağlılığın doğrudan ve dolaylı rolleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 13–24.
- Dyson, R., & Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress, and coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62(10), 1231–1244. <https://doi.org/10.1002/jclp.20295>
- English, T., Davis, J., Wei, M., & Gross, J. J. (2017). Homesickness and adjustment across the first year of college: A longitudinal study. *Emotion*, 17(1), 1–5. <https://doi.org/10.1037/emo0000235>
- Feldt, R. C., Graham, M., & Dew, D. (2011). Measuring adjustment to college: Construct validity of the student adaptation to college questionnaire. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 44(2), 92–104. <https://doi.org/10.1177/0748175611400291>
- Fisher, S., & Hood, B. (1987). The stress of the transition to university: A longitudinal study of psychological disturbance, absent-mindedness and vulnerability to homesickness. *British Journal of Psychology*, 78(4), 425–441. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1987.tb02260.x>
- Gençöz, F. (1998). Uyum Psikolojisi. *Kriz Dergisi*, 6(2), 1–7. <http://dergipark.gov.tr/kriz/issue/41094/496660>
- Gopalan, N., Beutell, N. J., & Middlemiss, W. (2019). International students' academic satisfaction and turnover intentions: Testing a model of arrival, adjustment, and adaptation variables. *Quality Assurance in Education*, 27(4), 533–548. <https://doi.org/10.1108/QAE-01-2019-0001>
- Horgan, A., Sweeney, J., Behan, L., & McCarthy, G. (2016). Depressive symptoms, college adjustment and peer support among undergraduate nursing and midwifery students. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 3081–3092. <https://doi.org/10.1111/jan.13074>
- Karahan, F., Sardoğan, M. E., Özkamalı, E., & Dicle, A. N. (2005a). Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin sosyokültürel etkinlikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 2(30), 63–71.
- Karahan, T. F., Sardoğan, M. E., Özkamalı, E., & Dicle, A. N. (2005b). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum düzeylerinin denetim odağı ve atılacak düzeyleri açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 6–15.

- Koçyiğit, M., & Eğmir, E. (2015). Yükseköğretim, neden ve nasıl: Üniversite öğrencilerinin perspektifinden bir bakış. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4), 241–256.
- Kuh, G. D., & Hu, S. (2001). The effects of student-faculty interaction in the 1990s. *The Review of Higher Education*, 24(3), 309–332. <https://doi.org/10.1353/rhe.2001.0005>
- Mercan, Ç. S., & Yıldız, S. A. (2011). Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 135–154. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/iuayefd/article/view/1023016876>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (4. baskı). Jossey- Bass.
- Mesidor, J. K., & Sly, K. F. (2016). Factors that contribute to the adjustment of international students. *Journal of International Students*, 6(1), 262–282.
- Mounts, N. S. (2004). Contributions of parenting and campus climate to freshmen adjustment in a multiethnic sample. *Journal of Adolescent Research*, 19(4), 468–491. <https://doi.org/10.1177/0743558403258862>
- Mudhovozi, P. (2011). Adjustment experiences of international students at a south african university. *Journal of Psychology in Africa*, 21(2), 293–296. <https://doi.org/10.1080/14330237.2011.10820458>
- Mutambara, J., & Bhebe, V. (2012). An analysis of the factors affecting students' adjustment at a University in Zimbabwe. *International Education Studies*, 5(6), 244–250. <https://doi.org/10.5539/ies.v5n6p244>
- Nailevna, T. A. (2017). Acculturation and psychological adjustment of foreign students (the experience of Elabuga Institute of Kazan Federal University). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237(June 2016), 1173–1178.
- Nasir, M. (2012). Effects of cultural adjustment on academic achievement of international students. *Journal of Elementary Education*, 22(2), 95–103. [http://pu.edu.pk/images/journal/JEE/PDF-Files/Article No. 7_V22_2_12.pdf](http://pu.edu.pk/images/journal/JEE/PDF-Files/Article%20No.%207_V22_2_12.pdf)
- Pare, J., & Tsay, W. (2014). A study of the adjustment process of international students within the Taiwanese institutions of higher education. *Central Taiwan Journal of Humanities and Social Sciences*, 25(3), 1–34.
- Pascarella, E. T. (1980). Student-Faculty Informal Contact and College Outcomes. İçinde *Review of Educational Research* (C. 50, Sayı 4). <https://doi.org/10.3102/00346543050004545>
- Pascarella, E. T., & Goodman, K. M. (2006). First-year seminars increase persistence and retention: A summary of the evidence from how college affects students. *Peer Review*, 8(3), 26–28.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1978). Student-faculty informal relationships and freshman year educational outcomes. *Journal of Educational Research*, 71(4), 183–189. <https://doi.org/10.1080/00220671.1978.10885067>
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *The Journal of Higher Education*, 51(1), 60–75. <https://doi.org/10.1080/00221546.1980.11780030>
- Pascarella, E. T., Terenzini, P. T., & Wolfle, L. M. (1986). Orientation to college and freshman year persistence/withdrawal decisions. *The Journal of Higher Education*, 57(2), 155–175. <https://doi.org/10.1080/00221546.1986.11778760>

- Rabia, H. M. A. (2017). Undergraduate Arab international students' adjustment to U.S. universities. *International Journal of Higher Education*, 6(1), 131–139. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n1p131>
- Şahin, İ., Zoraloğlu, Y. R., & Şahin Fırat, N. (2011). Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçları, eğitsel hedefleri üniversite öğreniminden beklentileri ve memnuniyet durumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 429–452. <https://doi.org/10.14527/923>
- Sharma, S. (2016). Adjustment: Process, achievement, characteristics, measurement and dimensions. *International Journal of Academic Research*, 3(1(2)), 42–45.
- Shu, F., Ahmed, S. F., Pickett, M. L., Ayman, R., & McAbee, S. T. (2020). Social support perceptions, network characteristics, and international student adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 74(August 2018), 136–148. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.11.002>
- Sidle, M. W., & McReynolds, J. (1999). The Freshman Year Experience: Student Retention and Student Success. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 36(3), 288–300. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.5019>
- Şimşek, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin okulu bırakma eğilimleri ve nedenleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(2), 242–271.
- Skowron, E. A., Wester, S. R., & Azen, R. (2004). Differentiation of self mediates college stress and adjustment. *Journal of Counseling and Development*, 82(1), 69–78. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2004.tb00287.x>
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64–85. <https://doi.org/10.1007/BF02214313>
- Sungur, M. A., Şahin, M., Can, G., Şahin, M. F., Duman, K., Pektaş, B., Doğan, S., Alkan, A. Ö., & Onuk, H. (2016). Düzce üniversitesinde yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yaşam doyumları ve sosyal uyumlarını etkileyen faktörler. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 101–109. <https://dergipark.org.tr/en/pub/duzcesbed/issue/24384/258501>
- Sürücü, M., & Bacanlı, F. (2010). Üniversiteye uyumun psikolojik dayanıklılık ve demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 375 – 396.
- Tao, S., Dong, Q., Pratt, M. W., Hunsberger, B., & Pancer, S. M. (2000). Social support: Relations to coping and adjustment during the transition to university in the People's Republic of China. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 123–144.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *The Journal of Higher Education*, 53(6), 687–700. <https://doi.org/10.2307/1981525>
- Toyokawa, T., & Toyokawa, N. (2002). Extracurricular activities and the adjustment of Asian international students: A study of Japanese students. *International Journal of Intercultural Relations*, 26(4), 363–379. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(02\)00010-X](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(02)00010-X)
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543–559. <https://doi.org/10.14527/578>

- Wang, A., Chen, L., Zhao, B., & Xu, Y. (2006). First-year students' psychological and behavior adaptation to college: The role of coping strategies and social support. *US-China Education Review, 3*(5), 51–57.
- Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin yayıncılık.
- Yök. (2021). *Üniversite izleme ve değerlendirme genel raporu*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2022/universite-izleme-ve-degerlendirme-genel-raporu-2021.pdf>
- Yök. (2021). *Yükseköğretim kurulu 2020 yılı yükseköğretim kurumları sınavı yerleştirme sonuçları raporu*. <https://basin.yok.gov.tr/AciklamaBelgeleri/2020/24-yks-yerlestirme-sonuclari-raporu-2020.pdf>
- Zavalsız, Y. S., & Gündoğ, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyo-kültürel entegrasyonu (Karabük Üniversitesi örneği). *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6*(5), 3168–3192. <http://www.itobiad.com/en/download/article-file/394471>
- Zhang, J., & Goodson, P. (2011). Predictors of international students' psychosocial adjustment to life in the United States: A systematic review. *International Journal of Intercultural Relations, 35*(2), 139–162. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.11.011>
- Zhou, Y., Jindal-Snape, D., Topping, K., & Todman, J. (2008). Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher Education, 33*(1), 63–75. <https://doi.org/10.1080/03075070701794833>

İletişim/Correspondence

Banu ALTUN

banuk.viran@gmail.com

Doç. Dr. Mehmet MURAT

mmurat@gantep.edu.tr

Investigation of the Place of Environment in Life Studies Program Lesson in the Context of Ecological Literacy, Environmental Education and Sustainable Development-Oriented Education

Recep DÜNDAR, Inonu University, ORCID ID:0000-0002-0029-1739

Mehmet Mustafa KIZIK, Inonu University, ORCID ID: 0000-0003-0661-0830

Abstract

The concepts of ecological literacy, environmental education, and sustainable development-oriented education have been a subject that the states of the world have emphasized in order to build a cleaner future, especially after industrialization. In this research, ecological literacy, environmental education, and sustainable development-oriented education approach were examined, and the resulting environmental education and the issues related to the environmental theme were examined by considering the life studies curriculum. In the research, it has been concluded that the achievements, objectives, and skills related to the environmental theme in the life studies curriculum take up little space throughout the program and are not included in all units, and this may create deficiencies in transferring the ecological literacy and sustainable education understanding to the students. In addition, while the learning outcomes related to the environmental theme were being studied, it was stated that doing a series of activities under nature education for students would also develop positive attitudes. In the research, some suggestions were made to contribute to the field.

Keywords: Environment, Life information, Student



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 3, 2022
pp. 1954-1974
DOI
10.17679/inuefd.1146730

Article Type
Research Article

Received
21.07.2022

Accepted
25.12.2022

Suggested Citation

Dünder, R. & Kızık, M. M. (2022). Investigation of the place of environment in life studies program lesson in the context of ecological literacy, environmental education and sustainable development-oriented education, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(3), 1954-1974. DOI: 10.17679/inuefd.1146730

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Ecological literacy consists of the combination of two words. One of them is ecology and the other is literacy (Ha, Huang, Zhang & Dong, 2021). The concept of ecology is a science that deals with the relationships and interactions of living things with each other (Spurgeon, 2006). The concept of literacy means having knowledge about a subject and raising awareness about that subject (Demir, 2022). Ecological literacy, on the other hand, is that individuals act with awareness in their relationship with nature and know information about living things and nature. (Aydin., et al., 2016). The concept of ecological literacy has come to the fore especially because of the industrial revolution and the climate crisis. Because it is necessary to be ecologically literate in order to restore the deteriorated world balance and prevent climate change.

In Turkey, environmental education forms the basis of ecological literacy and ecological literacy education. Environmental education is an education that starts in the family and continues until the school, and after school, it aims to raise awareness about the environment in individuals (Akinoğlu & Sarı, 2009). When the historical background of environmental education is examined, it was first discussed in the United Nations meeting in Stockholm in 1972, and after this date, environmental education programs started to be implemented in many countries (Ünal & Dımışkı, 1999). In order for environmental education to be effective, the process that begins in the family must be effectively supported at school. Curriculum and courses at school should be organized in a way that supports environmental education. Because individuals with established environmental awareness in society can only be realized with environmental education that starts at a young age. In particular, the work of protecting the environment and raising awareness started in primary school years when many examples in the world are looked at (Stevenson, 2007).

In this context, when the concepts of ecological literacy and environmental education are considered, we can say that the concept of sustainability, which has gained importance recently, has come to the fore and they are closely related to each other. Because sustainability is the use and continuity of natural resources without harming the environment. Conscious use and sustainability of natural resources are important on the basis of environmental education and ecological literacy concepts. When the definitions of the concept of sustainability are examined in the literature, UNESCO defined it as a development-oriented concept that includes multi-dimensional thinking skills (Unesco, 2005); Morin (2003) defined it as an educational process for raising citizens who benefit nature and have a consciousness of recycling. In addition, the concept of sustainability includes many disciplines. The concept of sustainability extends from economy to education; It is used in many fields from education to sports. On the basis of sustainability, there is an understanding of renewal, economic profit and leaving a sustainable world for the coming years. It is assumed that everything will be fine in a sustainable world and that many problems, especially the climate change problem, will be solved in the coming years.

Purpose

In this study, the objectives, skills, outcomes, and learning areas related to the environmental theme in the life studies course curriculum are examined. The relationship between the objectives, skills and outcomes in the program with the dimensions of knowledge, attitude and skill is discussed, and finally, how much space the environmental theme occupies in the program is determined.

Result & Suggestion

In the first sub-problem of the study, the objectives in the life studies curriculum related to the environment were determined and the relationship of these objectives with the dimensions of knowledge, skills and attitudes was discussed. According to the findings obtained, it has been determined that among the objectives in the program, the objectives related to the environment take up little space, and the objectives are not related to the skill dimension, and they are prepared in a way that will develop more knowledge and attitude in children. According to Tanrıverdi (2009), it is stated that the environmental objectives in primary education programs focused on knowledge and attitudes, and there are no skills-developing objectives. This prevents students from effectively forming their awareness of the environment.

In the second sub-problem of the study, the skills included in the life studies course curriculum were determined to be related to the environment. It can be said that only three skills are related to the environment, and this is less in terms of acquiring environmental education skills to students. However, according to Altın and Oruç (2010), it is stated that the environmental skills included in the program are not few at all. However, since the life studies course curriculum was changed in 2009, 2015 and 2017, Altın and Oruç (2010) concluded that the environmental outcomes took up a lot of space in these years. However, according to the findings of this study, it can be said that environmental skills occupy less space in the program with the program that changed in 2018.

In the third sub-problem of the study, the environmental aspects of the outcomes in the first-grade life studies curriculum were examined and the relationship of these outcomes to the dimensions of knowledge, skills and attitudes was examined. According to the findings of the study, it can be said that the environmental outcomes are few and these outcomes are skill weighted. However, Seyis (2010) concluded in his study that environmental outcomes are sufficient. In addition, according to Seyis (2010), it was concluded that the activities in the textbooks are sufficient for transferring the environmental outcomes to the students. He also mentioned that the outcomes are distributed among the units in a spiral manner. However, according to the findings of this study, it can be said that the environmental outcomes in the 1st grade life studies curriculum are included in only two units, and this is far from spiraling. Again, according to the findings of this study, it can be said that the environmental outcomes in the 1st grade life studies curriculum are related to the skill dimension, and it can be said that it is suitable for the understanding of sustainable environmental education and protecting the environment.

In the fourth sub-problem of the study, the environmental-related outcomes in the second-grade life studies curriculum were determined. The relationship of these outcomes with knowledge, skills and attitude dimensions is discussed. According to the findings obtained, the environmental outcomes can be said that they take up little space in the classroom life studies curriculum and these outcomes are mainly related to the skill dimension.

Again, in the studies of Yılmaz, Morgil, Aktuğ and Göbekli (2002) it was concluded that although environmental education is so important, it occupies little space in the primary school life studies curriculum and even students generally acquire some information about the environment from written or visual media. According to another study, Uzun and Sağlam (2007) stated that environmental problems are not sufficiently on the agenda and therefore current programs are insufficient for raising environmentally sensitive individuals.

In the fifth sub-problem of the study, the environmental gains in the 3rd grade life studies curriculum were determined and the relationship of these outcomes with knowledge, skills and attitude dimensions was examined. According to the findings obtained, it has been determined that the environmental outcomes of the 3rd grade life studies curriculum take up little space and most of the outcomes are in the knowledge dimension.

Considering all these, the following suggestions can be made.

- The number of objectives related to the environment in the life studies course curriculum should be increased. In this way, the student can internalize environmental education more.
- The number of environmental skills in the life studies course curriculum can be increased. In this way, the student can develop environmental behavior.
- The number of environmental outcomes for the first, second and third grades in the life studies course curriculum can be increased. And these gains can be spread to all units.
- The dimensions of the environmental outcomes in the life studies course curriculum can be distributed more evenly and the skills and attitudes dimensions of the outcomes can be emphasized.
- It is important that environmental outcomes are not limited to life science, science or social studies lessons and other lessons should also be mentioned.
- Quantitative and qualitative studies can be conducted on whether the environmental gains in the life studies course curriculum are internalized by the students.

Ekolojik Okuryazarlık, Çevre Eğitimi ve Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim Anlayışı Bağlamında Çevre Temasının Hayat Bilgisi Dersi Programındaki Yerinin İncelenmesi

Recep DÜNDAR, İnönü Üniversitesi, ORCID ID:0000-0002-0029-1739

Mehmet Mustafa KIZIK, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-0661-0830

Öz

Ekolojik okuryazarlık, çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik kavramları özellikle sanayi devriminden sonra dünya devletlerinin daha temiz bir doğal hayat ve çevre inşa etmek için üzerinde durduğu konular olmuştur. Bu araştırmada da ekolojik okuryazarlık, çevre eğitimi ve sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim anlayışı incelenmiş bunun sonucunda ortaya çıkan çevre eğitimi ve çevre teması ile ilişkili konular doküman incelemesi yöntemi kullanılarak ele alınmış ve Hayat Bilgisi öğretim programındaki yerleri incelenmiştir. Araştırmada Hayat Bilgisi öğretim programında çevre teması ile ilişkili kazanım, amaçlar ve becerilerin program genelinde az yer kapladığı ve bütün ünitelerde yer almadığı ve bunun ekolojik okuryazarlık ve sürdürülebilir eğitim anlayışının öğrencilere aktarılmasında eksikler oluşturabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çevre teması ile ilgili kazanımlar işlenirken öğrencilere yönelik doğa eğitimi altında bir dizi etkinlik yapılmasının öğrencilerde doğaya yönelik olumlu tutum geliştireceği de belirtilmiştir. Araştırmada alana katkı yapması için birtakım önerilerde de bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çevre, Hayat bilgisi, Öğrenci



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 3, 2022
ss. 1954-1974
[DOI](#)
0.17679/inuefd.1146730

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
21.07.2022

Kabul Tarihi
25.12.2022

Önerilen Atıf

Dündar, R. & Kızık, M. M. (2022) Ekolojik Okuryazarlık, Çevre Eğitimi ve Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim Anlayışı Bağlamında Çevre Temasının Hayat Bilgisi Dersi Programındaki Yerinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1954-1974. DOI: 10.17679/inuefd.1146730

Ekolojik Okuryazarlık, Çevre Eğitimi ve Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim Anlayışı Bağlamında Çevre Temasının İlköğretim Hayat Bilgisi Ders Programındaki Yerinin İncelenmesi

Giriş

Ekolojik okuryazarlık iki tane kelimenin birleşiminden oluşmaktadır. Bunlardan bir tanesi ekoloji, diğeri ise okuryazarlıktır (Ha et al.,2021). Ekoloji kavramı canlıların birbiri ile olan ilişkilerini ve karşılıklı etkileşimlerini ele alan bir bilim dalıdır (Spurgeon,2006). Okuryazarlık kavramı ise bir konu hakkında bilgi sahibi olma ve o konu ile ilgili farkındalık oluşturma anlamına gelir (Demir,2022). Bu iki kelimenin birleşimi olan ekolojik okuryazarlık ise bireylerin doğa ile olan ilişkisinde farkındalık duygusu ile hareket etmesi ve doğal hayat ile ilgili bilgileri bilmesi olarak tanımlanır. (Aydın vd.,2016). Ekolojik okuryazarlık kavramı özellikle sanayi devriminin getirdikleri ve iklim krizi nedeniyle ön plana çıkmıştır. Çünkü bozulan dünya dengesinin düzelmesi ve iklim değişikliğinin önüne geçilmesi için ekolojik okuryazarlık önemli bir görev üstlenebilir. Ayrıca 21. yüzyılda dünya, bireylerden çeşitli okuryazarlık bilgilerine sahip olmasını da beklemektedir. Bu okuryazarlık becerilerinden biri de ekolojik okuryazarlıktır. Ekolojik okuryazarlık sayesinde bireyler değişen doğal dengeleri ve ekosistemin önemini bilerek hareket edecek ve çevreye daha az zarar verecektir. Bu nedenle ekolojik okuryazarlık kavramı önem taşımaktadır. Yapılan çalışmalarda da (Irianto, Yunansah, Mulyati, Herlambang & Setiawan, 2020; Khanal, Pandey, Khan, Mishra & Kunwar,2020) ekolojik okuryazarlık kavramının önemine değinilerek küçük yaşlardan itibaren ekolojik okuryazarlık eğitiminin verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Çünkü ekolojik okuryazarlık eğitiminde ders programları ve ilköğretim çağı önemli bir yer kaplar. Bunun nedeni ilköğretimin ilk üç yılı çocuklarda hem çevre bilincinin oluşması hem de ekolojik bilgilerinin gelişmesi bakımından temel beceri ve davranışların temelini atıldığı bir dönemdir. Çünkü çocukluk çağında oluşmaya başlayan bu temel beceri ve davranışların çevreye duyarlı olarak oluşturulması hayati önem sahiptir. Unutmayalım ki bugünün çocukları yarının büyükleridir.

Türkiye’de ekolojik okuryazarlık eğitiminin temelini çevre eğitimi oluşturur. Çevre eğitiminin tarihi geçmişi incelendiğinde ise; çevre eğitimi kavramı ilk olarak 1972 yılında Stockholm’de Birleşmiş Milletler toplantısında ele alınmış ve bu tarihten sonra birçok ülkede çevre eğitimi programları uygulanmaya başlanmıştır (Ünal ve Dımişki,1999). Çevre eğitimi ailede başlayan okula kadar devam eden ve okuldan sonra da bireylerde çevreye yönelik farkındalık oluşturma amacı güden bir eğitimidir (Akınoğlu ve Sarı,2009). Çevre eğitiminin etkili olması için ailede başlayan sürecin okulda etkili bir şekilde desteklenmesi gerekir. Bu nedenle okulda öğretim programlarının ve derslerin çevre eğitimi destekleyici şekilde düzenlenmesi gerekir. Çünkü toplumda çevre bilincinin yerleşmiş olduğu bireylerin yetişmesi ancak küçük yaşlarda başlayan çevre eğitimi ile gerçekleşebilir. Özellikle çevreyi koruma ve farkındalık oluşturma işi dünyadaki birçok örneğe bakıldığı zaman ilköğretim çağlarında başlamıştır (Stevenson,2007). Dünyadaki çevre eğitimi ile ilgili ilk örnekler ise şöyledir; Avustralya’daki ilköğretim kampları, İngiltere’deki kırsal alanda yapılan çalışmalar ve Amerika’da Wilbur Jackman’ın “Nature Study for the Common Schools” kitabının basılmasıyla önem kazanmıştır (Reid,1980; Strom,1980). Ayrıca çevre eğitimi diğer eğitimlerden ayıran en önemli fark, bireylerde çevreye yönelik tutum ve davranış geliştirme sürecidir. (Erten,2004). Ayrıca çevre eğitimi doğal yaşamın varlığının devam ettirilmesinde sigorta görevi görebilecek bir eğitim süreci olarak ifade edilebilir. Bu

yüzden çevre eğitiminin ilkokul ders kitaplarında bol bol etkinliklere yer verilerek işlenmesi önem arz etmektedir.

Bu kadar önem arz eden çevre eğitiminin öğrencilere aktarılmasında en önemli yaklaşım ise çocukların okullarda gördüğü dersi araziye çıkararak devam etmesi ve arazide belirli sorumluluklar alarak uygulama yapmasıdır. Bu yaklaşım son yıllarda ön plana çıkmıştır. Ayrıca çevre eğitiminin öneminin ülkelere göre değiştiğini de belirtmek gerekir. Örneğin Bulgaristan'da çevre eğitimi 2003 yılında yapılan değişikliklerle beraber 3. sınıftan 8. sınıfa kadar yoğun olarak öğretim programlarında yer almıştır. Finlandiya 'da ise çevre eğitimi küçük yaşlarda başlayarak ilköğretimde zorunlu olarak okutulmaya başlanan bir ders olmuştur (Stokes, Edge ve West, 2001). Hatta Finlandiya'daki çocukların çevre eğitimleri küçük yaşlardan itibaren botanik bahçelerine götürülerek buralarda gerçekleştirilir. İspanya ve Türkiye de ise çevre eğitimi hayat bilgisi dersi, fen bilimleri ve sosyal bilgiler dersleri başta olmak üzere tüm kademelere yayılarak verilmeye çalışılmıştır (Tanrıverdi, 2009).

Çevre ve çevre eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ise; çevre kavramı ile ilgili çizimler-algılar (Pinar ve Yakışan, 2017; Atabek-Yiğit, Balkan-Kıyıcı ve Yavuz-Topaloğlu, 2019), çevre ile ilgili ilkokul-ortaokul-öğretmen adaylarına yönelik metafor çalışmaları (Çakmak, 2018; Aydın, 2013; Özcan, Mertol ve Yılmaz, 2020; Akgün, Duruk ve Gülmez-Güngörmez, 2016; Doğan, 2017; Yanarateş ve Yılmaz, 2020; Kızılay, 2020), çevre eğitimi (Bahar, Erdaş ve Özel, 2013; Gülersoy vd., 2020; Bahar ve Kiras, 2017; Kahyaoğlu, 2016; Erkol ve Erbasan, 2018; Öztürk ve Zayimoğlu-Öztürk, 2015) çevre okuryazarlığı (Öz-Aydın, Ekersoy ve Özkan, 2022; Özyürek vd., 2019), çevre bilinci-duyarlılığı-tutum-davranış düzeyleri (Uzun, 2021; Kiper, Korkut ve Üstün-Topal, 2017; Erbasan ve Erkol, 2020) ve araştırmaya konu olan çevre kavramının programda nasıl yer aldığına dair araştırmalar (Demir ve Yalçın, 2014; Gülersoy vd., 2020; Akınoğlu ve Sarı, 2009) yer almaktadır.

Bu bağlamda ekolojik okuryazarlık ve çevre eğitimi kavramları ile ilgili verilen açıklamalardan hareketle son zamanlarda önem kazanan sürdürülebilirlik kavramının ön plana çıktığı ve ekolojik okuryazarlık ve çevre eğitimi ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Çünkü sürdürülebilirlik doğal kaynakların çevreye zarar vermeden kullanılması ve sürekliliğinin sağlanmasıdır. Sürdürülebilirlik kavramının alan yazında tanımları incelendiğinde Unesco çok yönlü düşünme becerilerini içeren kalkınmaya yönelik bir kavram olarak (Unesco, 2005), Morin (2003) ise doğaya fayda sağlayan ve geri dönüşüm bilincine sahip vatandaşların yetiştirilmesi için bir eğitim süreci olarak tanımlamıştır. Sürdürülebilirliğin temelinde ise yenilenme, ekonomik olarak kar etme ve gelecek yıllar için sürdürülebilir bir dünya bırakma anlayışı vardır. Sürdürülebilir bir dünyada her şeyin yoluna gireceği ve gelecek yıllarda iklim değişikliği sorunu başta olmak üzere birçok sorunun çözüleceği varsayılmaktadır. Bu nedenle çevre eğitimi küçük yaşlardan itibaren sağlıklı bir şekilde alan bireylerin ekolojik okuryazarlık becerilerinin gelişmiş olacağı düşünüldüğünden sürdürülebilir bir dünyanın inşa edilme süreci de kolaylaşacaktır. Ayrıca sürdürülebilirlik kavramı içerisinde birçok disiplini de barındırır. Sürdürülebilirlik kavramı ekonomiden, eğitime; eğitimden spora kadar birçok alanda kullanılır. Özellikle 1980'li yıllardan sonra birçok disiplin ile alakalı olan sürdürülebilirlik kavramı eğitimin merkezine alınmaya başlanmıştır. Bu nedenle Sürdürülebilirliğin eğitime yansması olan sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim kavramı ortaya çıkmıştır. Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitimi merkeze alan yaklaşım ilk olarak çeyrek asır önce Rio de Janeiro'da gerçekleşen Dünya Zirvesi'nden sonra yayınlanan Birleşmiş Milletler Raporu'nda yer almış Birleşmiş Milletler tarafından 2005-2014 yılları arası

sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim dönemi olarak ilan edilmiştir (ISD,2012; OECD,2008; UN, 2002).

Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitimin temelini ise ekoloji, ekolojik okuryazarlık ve çevre eğitimi oluşturur (Öztürk,2017). Ayrıca sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ise bu araştırmaların çoğu, ilköğretim düzeyindeki öğrenci tutumunu belirleme hedefiyle gerçekleştirilmiştir (Alp, Ertepinar, Tekkaya ve Yılmaz,2006; Tuncer, Ertepinar, Tekkaya ve Sungur,2005; Yılmaz, Boone ve Anderson,2004).

Sürdürülebilirlik ile alakalı yapılan bu çalışmalarda ilköğretim programlarında yer alan hayat bilgisi dersinin incelendiği ve öğrenci tutumları belirlenirken hayat bilgisi dersinin temel alındığı söylenebilir. Çünkü hayat bilgisi ders programında bulunan kazanım ve değerler ileride sürdürülebilir gelişme odaklı eğitimin başlangıç noktası olabilir. Ayrıca Özdemir (2007) sürdürülebilir eğitim anlayışının disiplinler arası bir anlayışla gerçekleşeceğini belirtmiş ve hayat bilgisi dersinde yer alan çevre ile ilgili kazanımların vurgulanmasının öğrencilerde olumlu gelişmelere yol açacağını vurgulamıştır. Yine Thomas (2009) 'a göre sürdürülebilir eğitim anlayışı hayat bilgisi dersinde vurgulanarak anlatılmasının öğrencilerde eleştirel düşünme ve problem çözme becerisini geliştirebileceğini söylemiştir. Bu açıklamalardan hareketle sürdürülebilir eğitim anlayışının temelini ekolojik okuryazarlık ve sürdürülebilirlik oluşturduğu için hayat bilgisi dersinde yer alan ekoloji(çevre) ile ilgili olan kazanım ve öğrenme alanları önem arz etmektedir. Çünkü küçük yaşlardan itibaren çocukların çevreye duyarlı olarak yetişmesi hem ekolojik okuryazarlık ve çevre eğitimi hem de sürdürülebilirlik açısından önemlidir. Literatür incelendiğinde çevre temasının sadece kazanım ve öğrenme odaklı incelendiği (Demir ve Yalçın, 2014; Gülersoy vd., 2020; Akınoğlu ve Sarı, 2009) ama hayat bilgisi öğretim programında yer alan çevre ile ilgili yer alan kazanımların boyutlarının incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılacak olan bu çalışmanın alan yazına katkı yapabileceği söylenebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada hayat bilgisi dersi öğretim programında çevre teması ile ilgili olan amaçlar, beceriler, kazanım ve öğrenme alanları incelenmiş; programda yer alan amaç, beceri ve kazanımların bilgi, tutum, beceri boyutları ile ilişkisi ele alınmıştır.

Çalışmada şu alt problemlere cevap aranmıştır;

- 1- Hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan amaçların çevre teması ile ilgili olanları nelerdir, bilgi, beceri ve tutum boyutları ile ilişkisi nedir ve amaçlar içerisindeki oranı nedir?
- 2- Hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan becerilerin çevre teması ile ilgili olanları nelerdir ve beceriler içindeki oranı nedir?
- 3- Hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan 1. Sınıf kazanımların çevre teması ile ilgili olanları nelerdir, hangi ünite de yer almaktadır ve bilgi, beceri, tutum boyutları ilişkisi nedir?
- 4- Hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan 2. Sınıf kazanımların çevre teması ile ilgili olanları nelerdir, hangi ünitelerde yer almaktadır ve bilgi, beceri, tutum boyutları ilişkisi nedir?
- 5- Hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan 3. Sınıf kazanımların çevre teması ile ilgili olanları nelerdir, hangi ünitelerde yer almaktadır ve bilgi, beceri, tutum boyutları ilişkisi nedir?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi; “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamakta” (Yıldırım ve Şimşek, 2013) ve tek başına bir yöntem olmanın yanında başka yöntemlerle birlikte de kullanılabilir (Merriam,2013). Doküman incelemesi, gözlem ve görüşme yapmaya gerek kalmadan alanda pek çok bilgiye ulaşmada kolaylık sağlamaktadır. Bu bakımdan da araştırmacıya zamanda tasarruf sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek,2013).

Doküman incelemesinin düşük maliyetli olması da bir avantaj sayılmaktadır. Diğer taraftan; dokümanların yanlı hazırlanmış olması, bilgilerin eksik olması, gizli kaynaklarda erişiminin zor olması, çalışma grubunun aktif olmaması gibi durumlar ise doküman incelemesi yöntemini dezavantajlı hale getirmektedir(Bailey,1994;Creswell,2013).Doküman incelemesi gerçekleştirilirken verileri düzenleme, verileri inceleme, kodlama, tema ve kategorilere ayırma, nasıl sunulacağını belirleme ve bulguları yorumlama olmak üzere izlenmesi gereken bazı aşamalar bulunmaktadır(Creswell,2013). Bu çalışmada bu aşamalara uyularak hareket edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler doküman incelemesi yapılarak toplanmıştır. Verilerin kaynağı olan doküman ise 2018 yılında kabul edilen hayat bilgisi dersi öğretim programıdır. Bu nedenle 2018 yılında kabul edilen hayat bilgisi dersi öğretim programı MEB Talim Terbiye Kurulu’nun sitesinden indirilmiştir. Daha sonra indirilen program taranmış ve öncelikle çevre ile ilgili programın amaçları, becerileri, kazanımları ve üniteleri belirlenmiştir. Bu süreçte Cansaran ve Yıldırım (2021)’in çevre tanımları temel alınarak, çevre denildiğinde akla sadece doğa, bitki, hayvanın değil, bireylerin yaşamları boyunca etkileşim içerisinde oldukları ekonomik, fiziksel, sosyal, kültürel ve biyolojik ortamları da içeren çevre kapsamına giren çevre ile ilgili amaç, değer, ünite ve kazanımlar belirlenmiştir. Ayrıca Çevre teması ile seçilen programın amaçları, becerileri, ünite ve kazanımları sosyal bilgiler eğitimi alanındaki iki uzmana danışılarak son hali belirlenmiş ve tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca kazanımların bilgi, tutum ve beceri boyutları ile ilişkisi de ele alınmıştır

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde, toplanan veriler önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda özetlendikten sonra yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda 2018 yılında kabul edilen hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan çevre teması ilgili olan programın amaçları, becerileri, kazanım ve üniteleri sınıf seviyesine göre incelenmiş ve program da yer alan amaçların, becerilerin, kazanımların ve ünite sayılarının dağılımının belirlenmesinde ve düzenlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Ayrıca çevre teması ile ilgili olan kazanımların bilgi, beceri ve tutum boyutları ile ilişkisi de ele alınmıştır. Buna göre elde edilen veriler tablolar vasıtasıyla sunulmuş ve tablolar yorumlanmıştır. Tabloların kolay ve anlaşılır olması araştırmanın güvenilirliğini de artıran unsurlardan biri olduğu söylenebilir (Yıldırım ve Şimşek,2013). Ayrıca program içerisinde yer alan amaçlar, becerilerin frekansı belirtilerek program içerisindeki oranı da belirtilmiştir. Bu sayede verilerin okuyucu tarafından kolay bir şekilde anlaşılması ve yorumlanmasının da sağlanabileceği düşünülmektedir.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Öncelikle hayat bilgisi dersi öğretim programının çevre teması ile ilgili olan programın amaçları, becerileri, ünite ve kazanımları araştırmacı ve sosyal bilgiler eğitimindeki iki alan uzmanı tarafından belirlenmiştir. Daha sonra araştırmacı ve sosyal bilgiler eğitimindeki iki alan uzmanı tarafından bağımsız şekilde yapılan kodlamalar karşılaştırılmış, güvenilirlik %92 olarak bulunmuştur. Güvenirlik yüzdesinin 80 ve üzeri bir değer çıkması, farklı kodlayıcılar tarafından yapılan değerlendirmenin güvenilir olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman,1994).

Bulgular

1.Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problemde hayat bilgisi dersi öğretim programında belirtilen amaçlar incelenmiş ve bu amaçlar içinde çevre ile ilgili olanlar Tablo 1’de belirtilmiştir. Ayrıca çevre teması ile ilişkili olan amaçların bilgi, beceri ve tutum boyutları ile ilişkisi de belirtilmiştir. Son olarak çevre ile ilgili olan amaçların programda yer alan amaçlar içerisindeki oranı da belirtilmiştir.

Tablo 1

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Çevre ile İlgili Yer Alan Amaçlar

Tema	Amaçlar	Frekans	Yüzde
Çevre	Kendini ve yaşadığı çevreyi tanır (Bilgi)	3	%22
	Kaynakları verimli kullanır (Beceri)		
	Doğaya ve çevreye karşı duyarlı olur (Tutum)		

Tablo 1 incelendiğinde hayat bilgisi öğretim programında yer alan 14 amaç içinde 3 amacın çevre ile ilgili olduğunu tespit edilmiştir. Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim ve ekolojik okuryazarlık düşünüldüğünde bu amaçlar içerisinde yer alan “Kaynakları verimli kullanma becerisini geliştirir” ve “Doğaya ve çevreye karşı duyarlı olur” amaçlarının sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim yaklaşımı ve ekolojik okuryazarlık kavramları ile daha ilişkili olduğu söylenebilir. “Ayrıca kendini ve yaşadığı çevreyi tanır” amacı bilgi boyutu ile “Kaynakları verimli kullanır” beceri boyutuyla “Doğaya ve çevreye karşı duyarlı olur” amacı ise tutum boyutu ile ilişkilidir. Bu sebeple programda yer alan amaçlar bilgi, beceri ve tutum boyutları ile ilişkisinin dengeli dağıldığı söylenebilir. Ama 14 amaç içerisinde sadece 3 amacın (%22) çevre ile ilgili olması sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim ve ekolojik okuryazarlık açısından ve öğrenciye aktarılması yönünden az olduğu söylenebilir. Program da yer alan tüm amaçlar ise şöyledir; 1.Kendini ve yaşadığı çevreyi tanır, 2.Aile ve toplumun temel değerlerine sahip olur, 3.Millî, manevi ve insani değerleri yaşantısal hâle getirir,4.Kişisel gelişimini sağlamak için yapması gerekenlerin farkında olur,5.Kişisel bakım becerilerini geliştirir,6.Sağlıklı ve güvenli yaşam sürme bilinci edinir,7.Sosyal katılım becerisi kazanır,8.Zamanı ve mekânı algılama becerisi edinir,9.Kaynakları verimli kullanma becerisini geliştirir,10.Öğrenmeyi öğrenme becerisi kazanır,11.Temel düzeyde bilimsel süreç becerilerini kazanır,12.Ülkesini sever, tarihî ve kültürel değerlerini yaşatmaya istekli olur,13.Doğaya ve çevreye karşı duyarlı olur,14.Bilgi ve iletişim teknolojilerini amacına uygun olarak kullanır (MEB,2018). Hayat Bilgisi öğretim programında yer alan tüm bu amaçların 2009, 2015 ve 2017 yıllarında hazırlanan programlara göre değiştiğini de belirtmek gerekir.

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt problemde hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan beceriler incelenmiş bu beceriler içinde çevre teması ile ilgili olanlar Tablo 2’de belirtilmiştir. Son olarak programda yer alan çevre ile ilgili becerilerin diğer beceriler içindeki oranı da belirtilmiştir.

Tablo 2

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Çevre ile İlgili Yer Alan Beceriler

Tema	Beceriler	Frekans	Yüzde
Çevre	Doğayı koruma	3	%12
	Kaynakların kullanımı		
	Mekânı algılama		

Tablo 2 incelendiğinde hayat bilgisi öğretim programında yer alan 23 beceri içinde 3 becerinin çevre ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim ve ekolojik okuryazarlık düşünüldüğünde bu beceriler içerisinde yer alan “Doğayı koruma” ve “Kaynakların kullanımı” becerilerinin sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim yaklaşımı ve ekolojik okuryazarlık kavramları ile daha ilişkili olduğu söylenebilir. Ama “Mekânı algılama becerisi sosyal bilgiler dersine özgü çevre ile ilgili bir beceridir. Ayrıca 23 amaç içerisinde sadece 3 becerinin (%12) çevre ile ilgili olması sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim ve ekolojik okuryazarlık açısından ve öğrenciye aktarılması yönünden az olduğu söylenebilir. Programda yer alan tüm beceriler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir;

Tablo 3

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yer Alan Beceriler (MEB, 2018)

1. Araştırma	13- Kendini Koruma
2. Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma	14- Kendini Tanıma
3. Değişim ve Sürekliliği Algılama	15- Kişisel Bakım
4. Dengeli Beslenme	16- Kurallara Uyma
5. Doğayı Koruma	17- Mekânı Algılama
6. Girişimcilik	18- Milli ve Kültürel Değerleri Tanıma
7. Gözlem	19- Öz Yönetim
8. İletişim	20- Sağlığını Koruma
9. İş Birliği	21- Sorun Çözme
10. Karar Verme	22- Sosyal Katılım
11. Kariyer Bilinci Geliştirme	23- Zaman Yönetimi
12. Kaynakların Kullanımı	

Hayat bilgisi öğretim programında yer alan tüm bu becerilerin 2009,2015,2017 yıllarında hazırlanan programlara göre değiştiğini de belirtmek gerekir. Özellikle 2013 yılında 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesi beraber bu becerilerin sayısının arttığı söylenebilir. Değişikliklerin fazla olması çevre eğitime yönelik sürdürülebilir bir eğitim faaliyetini de aksattığı söylenebilir.

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üçüncü alt problemde hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan 1.Sınıf kazanımları ünitelere göre incelenmiş ve bu kazanımlar içinde çevre teması ile ilgili olanlar Tablo 3'te belirtilmiştir. Ayrıca kazanımların yanına bilgi, beceri ve tutum boyutları ile olan ilişkisi de belirtilmiştir.

Tablo 4

1. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Çevre ile ilgili Ünite ve Kazanımlar

Tema	Ünite	Kazanım
Çevre	Evimizde hayat	Evdeki kaynakları verimli bir şekilde kullanır. (1) (Beceri)
		Yakın çevresinde bulunan hayvanları gözlemler. (2) (Beceri)
		Yakın çevresinde bulunan bitkileri gözlemler. (3) (Beceri)
	Doğadaki hayat	Yakın çevresinde bulunan hayvanları ve bitkileri korumaya özen gösterir. (4) (Beceri)
		Doğayı ve çevresini temiz tutma konusunda duyarlı olur. (5) (Tutum)
		Geri dönüşümü yapılabilecek maddeleri ayırt eder. (6) (Bilgi)

Tablo 4 incelendiğinde 1. Sınıf hayat bilgisi öğretim programında sadece 6 ünite içerisinde 2 ünite çevre ile ilgili kazanımlar yer almaktadır. Kazanım olarak ise toplam 53 kazanım içerisinde sadece 6 kazanım çevre ile ilgilidir. Bu 6 kazanımın ise 5'i doğadaki hayat ünitesinde 1 tanesi de evdeki hayat ünitesinde yer almaktadır. Buradan hareketle hem kazanım sayısı hem de ünite sayısının yetersiz olduğu söylenebilir. Çünkü çevre konusu bütünlük anlamda ele alınması gereken bir konudur. Çevre ile ilişkili kazanımların bütün ünitelere sistemli bir şekilde yayılmasının öğrenciye ve sürdürülebilir gelişim odaklı eğitime fayda sağlayabileceği söylenebilir. Ayrıca kazanımların 4'ü beceri boyutunda 1'i tutum boyutunda 1'ide bilgi boyutundadır. Beceri boyutunda olan kazanımların fazla yer alması öğrencilerin çevreye yönelik davranış geliştirmesinde kolaylık sağlayabileceği ve öğrendiği bilgiyi uygulama konusunda kolaylık sağlayabileceği söylenebilir. Ayrıca öğretim programlarında yer alan kazanımların boyutları öğrenciler açısından önemlidir. Çünkü kazanım doğrultusunda hareket edilen eğitim sisteminde kazanımların beceri ve tutum boyutuna ağırlık verilmesi öğrencilerin bu kazanımları içselleştirirken ve davranış olarak gösterirken fayda sağlayabileceği söylenebilir. Artık günümüzde öğrendiklerin pratiğe dökmek ve çevresine yönelik örnek davranışlar sergilemek önem kazanmaktadır.

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dördüncü alt problemde hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan 2. Sınıf kazanımları ünitelere göre incelenmiş ve bu kazanımlar içinde çevre teması ile ilgili olanlar Tablo 4'te belirtilmiştir. Ayrıca kazanımların yanına bilgi, beceri ve tutum boyutları ile olan ilişkisi de belirtilmiştir. Tabloda tüm üniteler belirtilmeyip sadece çevre teması ile ilgili kazanımlar ve kazanımların yer aldığı üniteler tabloda belirtilmiştir.

Tabloda ayrıca frekans ve yüzdeler değeri verilmemiştir. Çünkü 2. Sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programında çevre teması ile ilgili kazanımlar az yer kapladığı ve tüm üniteler de yer almadığı için belirtilmemiştir. Ayrıca tabloların kolay bir şekilde hazırlanması ve içerisinde çok fazla sayısal değeri belirten ifadenin olmaması okuyucu açısından kolaylık sağlayabileceği ve çalışmanın anlaşılabilirliğinin arttıracacağı söylenebilir.

Tablo 5

2. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Çevre ile ilgili Ünite ve Kazanımlar

Tema	Ünite	Kazanım
Çevre	Okulumuzda hayat	Okul kaynaklarını ve eşyalarını kullanırken özen gösterir. (1) (Beceri)
		Bitki ve hayvanların yaşaması için gerekli olan şartları karşılaştırır. (2) (Beceri)
	Doğadaki hayat	Bitki yetiştirme ve hayvan beslemenin önemini fark eder. (3) (Tutum)
		Yakın çevresindeki doğal unsurların insan yaşamına etkisine örnekler verir. (4) (Bilgi)
		Tüketilen maddelerin geri dönüşümüne katkıda bulunur. (5) (Beceri)

Tablo 5 incelendiğinde 2. Sınıf hayat bilgisi öğretim programında da sadece 6 ünite içerisinde 2 ünite de çevre ile ilgili kazanımlar yer almaktadır. Kazanım olarak ise toplam 50 kazanım içerisinde sadece 5 kazanım çevre ile ilgilidir. Bu 5 kazanımın ise 4 'ü doğadaki hayat ünitesinde 1 tanesi de okulumuzdaki hayat ünitesinde yer almaktadır. Kazanımların içeriğine bakıldığında ise 3 tanesi beceri boyutunda 1 tanesi bilgi boyutunda ve 1 tanesi tutum boyutunda olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca kazanımlar daha çok ekolojik okuryazarlık kavramı ile ilişkili olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü hem bitki ve hayvanların tanınması ve yetiştirilmesi hem de geri dönüşümüne önem verilmesi ekolojik okuryazarlığın konusudur. Ama hem kazanım hem de ünite sayısının artırılması gerektiği söylenebilir.

5. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Beşinci alt problem de hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan 3. Sınıf Kazanımları ünitelere göre incelenmiş ve bu kazanımlar içinde çevre teması ile ilgili olanlar tablo 5'te belirtilmiştir. Ayrıca kazanımların yanına bilgi, beceri ve tutum boyutları ile olan ilişkisi de belirtilmiştir. Tabloda okuyucu için kolay anlaşılır gösterim yöntemi kullanılarak sadece çevre teması ile ilgili kazanımlar ilişkili ünite ile birlikte verilmiştir.

Tablo 6

3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Çevre ile ilgili Ünite ve Kazanımlar

Tema	Ünite	Kazanım
	Okulumuzda hayat	Okul kaynaklarının etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur. (1) (Bilgi)
	Evdeki hayat	Evdeki kaynakların etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur. (2) (Bilgi)

Çevre		İnsan yaşamı açısından bitki ve hayvanların önemini kavrar. (3) (Tutum)
	Doğadaki hayat	Meyve ve sebzelerin yetişme koşullarını araştırır (4) (Beceri) İnsanların doğal unsurlar üzerindeki etkisine yakın çevresinden örnekler verir. (5) (Bilgi) Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır. (6) (Tutum) Geri dönüşümün kendisine ve yaşadığı çevreye olan katkısına örnekler verir. (7) (Bilgi)

Tablo 6 incelendiğinde 3. Sınıf hayat bilgisi öğretim programında da sadece 6 ünite içerisinde 3 ünite de çevre ile ilgili kazanımlar yer almaktadır. Kazanım olarak ise toplam 45 kazanım içerisinde sadece 7 kazanım çevre ile ilgilidir. Bu 7 kazanımın ise 5'i doğadaki hayat ünitesinde 1 tanesi okulumuzdaki hayat ünitesinde ve 1 tanesi de evdeki hayat ünitesinde yer almaktadır. Kazanımların içeriği incelendiğinde ise 4 kazanımın bilgi boyutunda, 1 kazanımın beceri boyutunda ve 2 kazanımın tutum boyutu ile ilişkili olduğu söylenebilir. Ayrıca çocukların yaşları büyüdükçe kazanımların bilgi boyutu artmakta çocuklardan önerilerde bulunulması istenmektedir. Ama ilköğretim çağındaki çocukların yaşları büyüdükçe çevreye yönelik duyarlılıklarının artması için kazanım sayılarının artması ve çevre ile ilgili kazanımların daha fazla üniteye yer alması gerekmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ekolojik okuryazarlık becerisi özellikle sanayi devriminden itibaren önem kazanmış devletlerin ekonomilerini geliştirirken çevreye karşı duyarlı davranmasına ve ekonomilerini bu yönde geliştirmelerine neden olmuştur. Çünkü bozulan iklim ve kuraklık artan nüfus miktarı ile birlikte dünya devletlerini bu yönde kararlar almaya zorlamıştır. Nitekim Taşdemir (2021) yaptığı çalışmada, ekolojik okuryazarlık kavramının 1960'lı yıllar da çevre ve kaynak ekonomisi derneği tarafından ortaya çıktığını belirtmiş, çevrenin düzenli kullanımının ülkelerin ekonomilerine katkı yapacağını belirtmiştir. Ayrıca ekolojik okuryazarlık çevre ile barışık halde faaliyetlerin sürdürülmesi de demektir. Ekolojik okuryazarlık olgusu ile ilişkili olan bir diğer olguda eğitimde ön plana çıkan çevre eğitimidir. Çevre eğitimi küçük yaşlardan itibaren çocukların çevreye karşı duyarlı olmasını ve davranış geliştirme sürecini ifade eder. Çevre eğitimi zamanla birçok ders programının da konusu olmuştur (Sever ve Yalçınkaya,2012). Çevre eğitimi ayrıca sürdürülebilir eğitimi merkeze alan anlayış sistemi içinde önemli bir yer teşkil eder. Çünkü çevre eğitimi almış ve bunu içselleştirmiş bir birey sürdürülebilirlik konusunda toplumda daha aktif görevler alarak ve ekolojik okuryazar olarak çevrenin korunmasına ve gelişmesine önemli katkılar yapabilir. Ayrıca son zamanlarda gelişen ve ortaya çıkan ekolojik vatandaşlık kavramının özelliği de topluma ve çevreye sürdürülebilirlik konusunda katkı sağlayan vatandaşlık tipi olmasıdır.

Nitekim Özdemir (2007) ekolojik vatandaşlık üzerinde durmuş ve yapmış olduğu çalışmada doğanın korunmasının da anayasal bir sorumluluk olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca ekolojik vatandaşlık konusunun eğitim ile iş birliği içinde projeler geliştirerek de sağlanabileceğini belirtmiştir. Çünkü sürdürülebilir eğitim sisteminin temellerini doğaya ve insana saygı, geri dönüşüm ve kaynakların bilinçli kullanılması oluşturduğu için ekolojik vatandaştan beklenen tüm bunları yerine getirebilmesidir. Tüm bunlar düşünüldüğünde hem çevre eğitimi ve ekolojik okuryazarlık hem de sürdürülebilir eğitim anlayışı gibi kavramların öğrenciye aktarılması için okul ve ders programlarında çevre ile ilgili tema ve kazanımların daha fazla yer kaplaması

gerekmektedir. Çünkü derslerin işlenişi ve okuldaki birçok faaliyet öğretim programlarına göre yapılır (Özdemir,2007). Bu nedenle bu çalışma da çevre ile ilgili olan amaç, beceri ve kazanımlar tespit edilmiş; hayat bilgisi dersi öğretim programının amaçları, becerileri ve kazanımları incelenmiştir. Ayrıca programda yer alan amaçlar ve kazanımların bilgi, beceri ve tutum boyutları ile olan ilişkisi de çalışmada ele alınmıştır. Ele alınan bu konular bulgular kısmında kolay anlaşılabilir tablolar yoluyla sunulmuş ve bu hazırlanan tablolar okuyucuda bir fikir oluşturması yönünde hazırlanmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlar şöyledir;

Çalışmada birinci alt problemde hayat bilgisi öğretim programında yer alan amaçların çevre ile ilgili olanları tespit edilmiş ve bu amaçların bilgi, beceri ve tutum boyutları ile ilişkisi ele alınmıştır. Elde edilen bulguya göre programda yer alan amaçlar içerisinde çevre ile ilgili amaçların az yer kapladığı amaçların beceri boyutu ile ilişkili olmadığı çocuklarda daha çok bilgi ve tutumu geliştirecek yönde hazırlandığı tespit edilmiştir. Tanrıverdi (2009)'ye göre de ilköğretim programlarında yer alan çevre ile ilgili amaçların bilgi ve tutum ağırlıkta olduğu beceri geliştirecek amaçlara yer verilmediği ve bunun da öğrenciler de çevreye yönelik farkındalıklarının etkili bir şekilde oluşmasını engellediğini belirtmiştir.

Çalışmanın ikinci alt problemde ise hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan becerilerin çevre ile ilgili olanları tespit edilmiştir. Sadece 3 becerinin çevre ile ilgili olduğu bunun da çevre eğitime yönelik becerilerin öğrenciye kazandırılması noktasında az olduğu söylenebilir. Ama Altın ve Oruç (2010)'a göre program da yer alan çevre ile ilgili becerilerin hiç de az olmadığı belirtilmiştir. Bunun sebebi olarak hayat bilgisi dersi öğretim programı 2009,2015 ve2017 yıllarında değişikliğe uğradığı için bu yıllarda çevre ile ilgili kazanımların yoğun yer kapladığı bu yüzden Altın ve Oruç (2010) 'un bu sonuca ulaştığı söylenebilir. Ama 2018 yılında değişen program ile çevre ile ilgili becerilerin programda daha az yer kapladığı bu çalışmanın bulgularına göre söylenebilir. Çalışmanın 3. Alt problemde ise 1. Sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan kazanımların çevre ile ilgili olanları incelenmiş ve bu kazanımların bilgi, beceri ve tutum boyutları ilişkisi incelenmiştir. Çevre ile ilgili kazanımların az olduğu ve bu kazanımların beceri ağırlıkta olduğu bu çalışmanın bulgularına göre söylenebilir. Ama Seyis (2010) yaptığı çalışmada çevre ile ilgili kazanımların yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Seyis (2010) 'a göre çevre ile ilgili kazanımların öğrenciye aktarılması için ders kitaplarında yer alan etkinliklerinde yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kazanımların sarmal bir şekilde ünitelere dağıldığından da bahsetmiştir. Ama bu çalışmanın bulgularına göre 1. Sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan çevre ile ilgili kazanımların sadece iki üniteye yer aldığı ve bunun da sarmallıktan uzak olduğu söylenebilir. Yine bu çalışmanın bulgularına göre 1. Sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programında çevre ile ilgili kazanımların beceri boyutu ile ilişkili olması sürdürülebilir çevre eğitimi ve bulunduğu çevreyi koruma anlayışına uygun olduğu söylenebilir.

Çalışmanın dördüncü alt problemde ise 2. Sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan kazanımların çevre ile ilişkili olanları tespit edilmiş; bu kazanımların bilgi, beceri ve tutum boyutları ile ilişkisi ele alınmıştır. Elde edilen bulguya göre çevre ile ilgili kazanımların 2. Sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programında az yer kapladığı ve bu kazanımların da ağırlıklı olarak beceri boyutu ile ilişkili olduğu söylenebilir. Yine Yılmaz, Morgil, Aktuğ ve Göbekli (2002) 'nin yapmış oldukları çalışmalarında çevre eğitiminin bu denli önemli olmasına rağmen ilköğretim hayat bilgisi dersi öğretim programında az yer kapladığı hatta öğrencilerin genel olarak yazılı veya görsel medyadan çevre hakkında birtakım bilgiler edindiği sonucuna ulaşılmıştır. Yine yapılan başka bir çalışmaya göre Uzun ve Sağlam (2007) yaptıkları çalışmada çevre sorunlarının

yeterince gündeme gelmediği, dolayısıyla da mevcut programların çevreye karşı duyarlı bireyler yetiştirme konusunda yetersiz olduğuna değinmişlerdir. Çalışmanın beşinci alt probleminde ise 3. Sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan kazanımların çevre ile ilgili olanları tespit edilmiş ve bu kazanımların bilgi, beceri ve tutum boyutları ile olan ilişkisi incelenmiştir. Elde edilen bulguya göre 3. Sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan kazanımların çevre ile ilgili olanlarının az yer kapladığı ve kazanımların çoğunun bilgi boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Ama Türkmen (2013)'e göre 3. Sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programında çevre ile ilgili olan kazanımların yeterli olduğundan bahsetmiş; 3. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerle hayat bilgisi dersinde doğa eğitimi adı altında bir dizi etkinlik yapmış ve öğrencilerin doğaya ve çevreye yönelik tutumlarının olumlu olduğunu tespit etmiştir. Bu duruma örnek olarak Louv'un "Doğadaki Son Çocuk" adlı kitabı örnek verilebilir. Louv kitabında doğadan uzaklaşmış bir çocukluk hayatını anlatır. Bu çocukluk hayatının anlatıldığı kitapta çocuklar şehirlerde büyümüş ve birçoğunun ayağı toprağa basmamıştır. Ayrıca evde teknolojik araçların başında vakit geçiren çocuklarda da obezite gibi hastalıkların ortaya çıktığını da kitabında belirtmiştir. Louv kitabında çevre eğitiminden yoksun olan bu çocukların tekrar doğa ile ilişki kurmalarını sağlamak için okulların çevre tabanlı programlara geçip bolca doğa etkinlikleri yapması ve eko okul denilen bir yapıya dönüşmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca ders programlarına ve kitaplarına da çevreye yönelik etkinliklerin eklenmesinin hayati bir öneme sahip olduğunu kitabında belirtmiştir. Çalışmanın bulgularından hareketle şu önerilerde bulunulabilir;

- Hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan çevre ile ilişkili olan amaçların sayısı artırılmalıdır. Bu sayede öğrenci çevre eğitimini daha çok içselleştirebilir.
- Hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan çevreye yönelik becerilerin sayısı artırılabilir. Bu sayede öğrenci çevreye yönelik davranış geliştirebilir.
- Hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan 1,2 ve 3. Sınıf çevreye yönelik kazanım sayıları artırılabilir. Ve bu kazanımlar tüm ünitelere yayılabilir.
- Hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan çevreye yönelik kazanımların boyutları daha dengeli dağıtılabilir ve kazanımların beceri ve tutum boyutuna ağırlık verilebilir.
- Çevreye yönelik kazanımların sadece hayat bilgisi, fen bilgisi veya sosyal bilgiler dersi ile sınırlı kalmaması ve diğer derslerde de değinilmesine önem verilip öğretmenler arası iş birliği yapılabilir.
- Hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan çevreye yönelik kazanımların öğrenciler tarafından içselleştirilip içselleştirilmediği ile ilgili nicel ve nitel çalışmalar yapılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Doküman analizi yöntemi kullanılarak MEB tarafından yayınlanan hayat bilgisi dersi öğretim programı incelendiği için etik kurul kararına gerek duyulmamaktadır.

Kaynakça/References

- Akgün, A., Duruk, Ü., Gülmez, H. (2016). Ortaokul öğrencilerinin çevre eğitimi kavramına yönelik metaforları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 215-224. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/786662>
- Akinoğlu, O. ve Sarı, A. (2009). İlköğretim Programlarında Çevre Eğitimi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(30), 5-29.
- Alp, E., Ertepinar, H., Tekkaya, C., ve Yılmaz, A. (2006). A study on children's environmental knowledge and attitudes: The effect of grade level and gender. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15, 210-223.
- Artvinli, E. ve Bayar, V. (2018). İlkokul ve ortaokul öğretim programlarında bir değer olarak geri dönüşüm. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 5(1),18-33. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ojer/issue/47233/594911>
- Atabek, E., Balkan, F., Yavuz, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin çevre sorunları ile ilgili kavramlara yönelik algılarının belirlenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3),732-744.
- Aydın, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin "çevre" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 16 (26), 25-44. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/26965>
- Aydın, M., DüNDAR, R., ve Korkut, Ş. (2016). Türkiye'de ekolojik okuryazarlık eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16(2), 1160-1172.
- Bahar, M. ve Kiras, B. (2017). Türkiye'de yayımlanan çevre eğitimi konulu makale ve tezlerin genel analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 1702-1720. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/379291>
- Bahar, M., Erdaş, E., Özel, R. (2013). İlköğretim hayat bilgisi programında çevre eğitimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2),1-25. Erişim adresi: <https://www.acarindex.com/pdfs/692>
- Bailey, K. (1994). *Methods of social research*. New York: The Free Press.
- Cansaran, A. ve Yıldırım, C. (2021). *Çevre bilimi ile ilgili başlıca terimler ve kavramlar*. Çevre Eğitimi (s. 2-17). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2013). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Access adress: basu.nahad.ir/uploads/creswell.
- Çakmak, M. (2018). Türkiye'de çevre kavramı bağlamında yapılan metafor çalışmalarının içerik analizleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*,12(25),172-193. Erişim adresi: <https://doi.org/10.29329/mjer.2018.153.10>
- Daly, H. E. and Townsend, K. N. (1992). *Valuing the earth: Economics, ecology, ethics*. Cambridge: MIT Press.
- Demir, E. ve Yalçın, H. (2014). Türkiye'de çevre eğitimi. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 7(2), 7-18. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/417930>
- Demir, F. B. (2022). Opinions and Suggestions of Social Studies Teachers on Ecological Literacy/Ekolojik Okuryazarlığa Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüş ve Önerileri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(4), 1-21.
- Doğan, Y. (2017). Ortaokul öğrencilerinin çevre kavramına ilişkin sezgisel algıları: bir metafor analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 721-740. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1481514>

- Erbasan, Ö. ve Erkol, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin çevreye yönelik bilgi, tutum ve davranış düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası toplum araştırmaları dergisi*, 15(24),2443-2471. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1029509>
- Erkol, M. ve Erbasan, Ö. (2018). Öğretmenlerin çevre eğitimi öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,20(3), 810-825. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/603999>
- Erten,S. (2004): Çevre Eğitimi Ve Çevre Bilinci Nedir, Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı*. 65(66), 100-104.
- Gülersoy, A.E., Dülger, İ., Dursun, E., Damla, A., ve Duyal, D. (2020). Nasıl bir çevre eğitimi? çağdaş yaklaşımlar çerçevesinde bazı öneriler. *Turkish Studies* 15(5), 2357-2398. Erişim adresi:<https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=dbe72ce5-68e8-42fe-afb1-6114d40e2a45.pdf&key=44074>
- Ha, C., Huang, G., Zhang, J., & Dong, S. (2021). Assessing ecological literacy and its application based on linguistic ecology: A case study of Guiyang City, China. *Research Square*,2(1),1-24.
- Hürsoy, P.ve Bıyık, P. (2022). İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında Çevre Kavramının Değişimi ve Gelişimi (2009-2018). *International Journal of Active Learning* ,7(1), 59-83. DOI: [ijal.1116471](https://doi.org/10.1116471)
- IISD [The International Institute for Sustainable Development]. (2012). Sustainable Timeline. Winnipeg Manitoba, Canada: IISD. [Online]: www.iisd.org adresinden 15.09.2022 tarihinde indirilmiştir.
- Irianto, D. M., Yunansah, H., Mulyati, T., Herlambang, Y. T., & Setiawan, D. (2020). Multiliteracy: Alternative learning models to improve ecological literacy of primary school students. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 17(9), 614-632.
- Kahyaoğlu, M. (2016). Türkiye’de çevre eğitimi üzerine yapılan araştırmalar: bir içerik analizi çalışması. *Marmara Coğrafya Dergisi*,1(34),50-60.
- Karatekin, K. (2011). “Sosyal Bilgilerde Çevre Eğitimi”. Refik Turan, Ali Murat Sünbül ve Hakan Akdağ (Ed.). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-II. (ss. 269-285). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kızılay, E. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının çevre sorunlarına yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*,8(21),230-240.Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1006341>
- Kiper, T., Korkut, A., Üstün, Topal, T. (2017). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıkları üzerine bir araştırma: Namık Kemal üniversitesi örneği. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 7(16). 112-124. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/390336>
- Louv, Richard (2019). *Doğadaki Son Çocuk*. Tübitak Yayınları.
- MEB. (2018). Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1,2 ve 3.Sınıflar). Ankara.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. S.Turan (Çev.). Ankara: Nobel.
- Miles, M, B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morin, Edgar (2003). *Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi*, (Çev: Hüsnü Dilli), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları: İstanbul.

- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development]. (2008). Promoting sustainable consumption: Good practices in OECD Countries. Danvers, MA, USA: OECD.
- Öz-Aydın, S., Ekersoy, S., ve Özkan, B. (2022). Türkiye’de eğitim öğretim programları, çevre okuryazarlığının gerçekleştirilmesini ne kadar desteklemektedir? *Yaşadıkça Eğitim*, 36(1), 66-89.
- Özcan, Ş., Mertol, H., Yılmaz, O. (2020). Üniversite öğrencilerinin “çevre” kavramına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması. *19 Mayıs Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 142-167. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1192022>
- Özdemir, H.Ö. (2007). *Çalışanların kurumsal sosyal sorumluluk algılamalarının örgütsel özdeşleşme, örgütsel bağlılık ve iş tatminine etkisi: OPET çalışanlarına yönelik uygulama* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Özdemir, O. (2007). Yeni bir çevre eğitimi perspektifi: Sürdürülebilir Gelişme Amaçlı Eğitim. *Eğitim ve Bilim* 32(145), 23-39.
- Öztürk, M. (2017). Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim: Kuramsal çerçeve, tarihsel gelişim ve uygulamaya dönük öneriler. *İlköğretim Online*, 16(4), 1-11.
- Öztürk, T. ve Öztürk, F.Z. (2015). Öğretmen adaylarının çevre ve çevre eğitimi ile ilgili görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(33), 115-132. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunsobed/issue/50171/645444>
- Özyürek, C., Demirci, F., Güler, H., Sarıgöl, J., Tepe, B., Çetinkaya, M. (2019). Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Bileşenlerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 227-253. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/44789/411195>
- Pınar, E. ve Yakışan, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin çevre kavramları ile ilgili çizimlerinin analizi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 97-113. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/383958>
- Reid, A. (1980). The essence of environmental education, *Australian Association for Environmental Education Newsletter*, 1, April 3–6.
- Sever, R. ve Yalçınkaya, E. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çevresel Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: *Marmara Coğrafya Dergisi*, 26(1), 1-15.
- Sever, R. ve Yalçınkaya, E. (2019). *Çevre eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Seyis, N.K. (2010). *Türkiye’de ilköğretim programlarında çevre için eğitimin yeri ve önemi*. (Yüksek lisans tezi).
- Spash, C. (1999). The Development Of Environmental Thinking İn Economics. *Environmental Values*, 8(4), 413-435. <https://doi.org/10.3197/096327199129341897>
- Spurgeon, R. (2006). *Ecology* (D. Yurtören, Çev.). Ankara: TÜBİTAK.
- Stevenson, R. B. (2007). Schooling and environmental education: Contradictions in purpose and practice. *Environmental Education Research*, 13(2), 139-153.
- Stokes, E., Edge, A., West, A. (2001). Environmental Education in the Educational Systems of the European Union. Final Report. Centre for Educational Research London School of Economics And Political Science. Commissioned by the Environment Directorate-General of the European Commission
- Taşdemir, S. Z. (2021). Ekonomi-Ekoloji Etkileşimi: Neoklasik Çevre İktisadı ile Ekolojik İktisadi Düşünce Birbirini Tamamlıyor Mu? *Ekonomi Politika ve Finans Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 356-370.

- Taşdemir,Z.(2021). Ekoloji-Ekonomi Etkisi: Neoklasik Çevre İktisadi ile Ekonomik İktisadi Düşünce Birbirini Tamamlıyor mu? *Ekonomi, Politika & Finans Araştırmaları Dergisi*, 2021, 6(2): 356-370. DOI: 10.30784/epfad.896292
- Thomas,I.(2009).Critical Thinking, Transformative Learning, Sustainable Education, And Problem-Based Learning İn Universities. *Journal of Transformative Education*, 7(3), 245-264.
- Tuncer, G. Ertepinar H., Tekkaya C., ve Sungur, S. (2005). Environmental attitudes of young people in Turkey: Effects of school type and gender. *Environmental Education Research*, 11, 215–233.
- Türkmen, N. (2013). *İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Geliştirilen Doğa Eğitimi Etkinliklerinin Öğrencilerin Doğa Algılarına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- UN [United Nations]. (2002). United Nations Decade of Education and Sustainable Development. [Online]: www.un-documents.net/a57r254.htm adresinden 01.02.2015 tarihinde indirilmiştir.
- Unesco [United Nations Educational Scientific and Cultural Organization]. (2014). [Online]: www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/ adresinden 10.08.2022 tarihinde indirilmiştir.
- UNESCO [United Nations Educational Scientific and Cultural Organization]. (2005). United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014): International Implementation Scheme. Paris: UNESCO.
- Uzun, N. ve Sağlam, N. (2007). Orta öğretimde çevre eğitimi ve öğretmenlerin çevre eğitimi programları hakkındaki görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 176-187.
- Ünal, S. ve Dımişki, E. (1999). UNESCO-UNEP himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve Türkiye’de ortaöğretim çevre eğitimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17), 142-154.
- Venkatachalam, L. (2007). Environmental Economics And Ecological Economics: Where They Can Converge? *Ecological Economics*, 61(2-3), 550-558.
- Yanarates, E. ve Yılmaz, A. (2020). Öğretmen Adaylarının “Çevre Duyarlılığı” Kavramına Yönelik Metaforik Algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40 (3), 1019-1050. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/995024>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, A., Morgil, İ., Aktuğ, P., ve Göbekli, İ. (2002). Ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin çevre kavramları ve sorunları konusundaki bilgileri ve öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 156-162.
- Yılmaz, O., Boone, W. J. and Anderson, H. O. (2004). Views of elementary and middle school Turkish students toward environmental issues. *International Journal of Science Education*, 26, 1527-1546.

İletişim/Correspondence

Prof. Dr. Recep DÜNDAR
recep.dundar@inonu.edu.tr

Mehmet Mustafa KIZIK
mehmetmustafa1991@hotmail.com

Development of Primary School Teachers' Values Education Self-Efficacy Scale: A Validity and Reliability Study

Sinan BAYAT, Dicle University, ORCID ID: 0000-0002-5240-4774

Taha YAZAR, Dicle University, ORCID ID: 0000-0002-2285-4889

Abstract

The aim of this study is to develop a valid and reliable measurement tool to determine the values education self-efficacy levels of primary school teachers. The research study was carried out with two different sample groups chosen among the state primary schools in the province of Malatya by simple random sampling method. The data, first, were collected by 344 primary school teachers working in 21 different primary schools. The second data collection included a total of 276 primary school teachers working in 23 different primary schools. At the end of the applications, exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were performed for validity, and Cronbach Alpha reliability coefficients and item total correlations were calculated for reliability. As a result of the research, the 33-item "Primary Teachers' Values Education Self-Efficacy Scale", consisting of four factors, was developed. The factors of the scale were named as "Teacher Behaviors", "Planning and Implementation", "Collaboration" and "Evaluation", respectively. The total variance explained by the four factors is 55.15%. As a result of the reliability analysis, Cronbach's Alpha coefficient was calculated as .99 for the overall scale, .97 for teacher behaviors, .98 for planning and implementation, .96 for cooperation, and .96 for evaluation for sub-factors. The fit indices obtained as a result of the confirmatory factor analysis revealed that the model was compatible ($\chi^2/sd=3.55$, CFI=.91, TLI=.91, IFI=.91, RMSEA=.096, SRMR=.02, RMR=.03, PNFI=.82). The results obtained after the validity and reliability analyses show that it is a valid and reliable measurement tool that can be used to determine the values education self-efficacy levels of primary school teachers.

Keywords: Value Education, Values Education Self-Efficacy, Primary School Teachers



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 23, No 3, 2022
pp. 1975-1993
DOI
10.17679/inuefd.1163397

Article Type
Research Article

Received
17.08.2022

Accepted
30.12.2022

Suggested Citation

Bayat, S. & Yazar, T. (2022). Development of primary school teachers' values education self efficiency scale: A validity and reliability study, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(3), 1975-1993, DOI: 10.17679/inuefd.1163397

This article is a part of the doctoral thesis titled "Investigation of Professional Self-Efficacy and Values Education Self-Efficacy of Primary School Teacher" which is ongoing at Dicle University Institute of Educational Sciences under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Taha YAZAR.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The way values, which have different meanings and characteristics in different disciplines, are applied in the field of education is called values education. Values education, defined as all of the educational activities (Ekşi & Katmış, 2015) for the development of understanding others, recognizing the differences of the society in which they live, and developing the skills of living in harmony with the society, states, by presenting them to the individuals within the cultural context, for raising their citizens and for the welfare of the society. It is actively used to take steps towards the future. While doing these studies, governments use educational studies and teachers as practitioners of these studies.

Teachers are the first-degree influential people who convey the educational philosophies and policies of the states to individuals through their teaching programs. This influence is not only limited to individuals' academic education. Yetim and Göktaş (2004) stated that since students learn most of their knowledge, skills, attitudes and habits by observing their teachers, teachers are quite effective in the character and moral education of students.

This impact is directly proportional to the teacher's competence and self-efficacy. While teacher efficacy is defined as "the knowledge, skills and attitudes that they must have in order to fulfill the teacher's profession effectively and efficiently" (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017), the self-efficacy that Bandura brought to the literature with the Social Cognitive Learning Theory is defined as "an individual's judgment and belief about himself/herself about how successful he/she will be in overcoming difficult situations that he/she may encounter in the future" (Senemoğlu, 2015).

The aim of this research is to develop the primary school teachers' values education self-efficacy scale in the context of values education in addition to the values education and values education self-efficacy scales and subjects previously included in different measurement tools. Therefore, in this study, values education self-efficacy of primary school teachers was examined in the following sub-dimensions: (1) Teacher Behaviors, (2) Planning and Implementation, (3) Collaboration, (4) Evaluation. These dimensions are briefly summarized below.

Purpose

The purpose of this research is to develop a measurement tool that can be used to determine values education self-efficacy for primary school teachers. The sample of the research consists of primary school teachers working in public primary schools. Exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were performed for the construct validity of the scale.

Method

The research was designed in the survey research model, which is one of the quantitative research methods. In the survey research model, knowledge, perceptions, attitudes and abilities of the participants are determined, aiming to describe the past or present situations and events as they exist, without making any changes (Büyüköztürk, KılıçÇakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012; Karasar, 2018; Tuncer, 2020). The sample of the research consists of *primary school teachers* working in public primary schools. Exploratory

factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were performed for the construct validity of the scale. The research was conducted with two samples, 344 participants for EFA and 276 teachers for CFA.

Findings

Findings on Exploratory Factor Analysis (EFA)

Exploratory factor analysis procedure suggested by Çokluk, Şekercioğlu and Büyüköztürk (2021) was followed in this study. The first step was made to determine whether the data were suitable for factor analysis and to decide how many factors the scale would consist of. In the first step, Kaiser Meyer Olkin (KMO) value and Bartlett Sphericity Test results were examined. KMO value is .83 and Bartlett Test of Sphericity [$\chi^2=116073.66$; $p<.01$] was found to be significant. "Total Variance Explained" table and "Scree plot" were examined to determine the number of factors. It was observed that the scale items were gathered under several factors with an eigenvalue greater than 1. These factors explain 70.14% of the total variance. According to the "scree plot" based on the factor eigenvalues, the contribution of each factor to the total variance and the expert's opinion, it was decided that the scale would have four factors and the data were reanalysed over the four-factor structure. The factor structure that emerged as a result of the analysis was examined and these factors were named as "Teacher Behaviours", "Planning and Implementation", "Collaboration" and "Evaluation". The factor loadings of the items in the scale are greater than .40 (Şencan, 2005) and the difference between the factor loads of the items that give high loads to more than one factor is at least .10 (Cokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2021). After deciding how many factors the scale will be classified in, as a result of the analysis, four factor restrictions were introduced in the factor analysis - extraction section, varimax was selected from the rotation section, and the lowest acceptable value was entered in the options section, and the analysis was performed again. As a result, items 1-2-3-4-5-7-9-13-20-21-25-34 with a lower factor load of .40, were removed from the scale. After these items were removed, EFA was conducted with the remaining 33 items. It was observed that the scale items took place under a 4-factor structure without any intervention. The KMO value for the 33-item scale was .84 and the Bartlett Test of Sphericity [$\chi^2=10430.301$; $p<.01$] was found to be significant.

Findings on Confirmatory Factor Analysis (CFA)

As a result of the DFA process performed, the agreement was $\chi^2/sd=3.55$, CFI=.91, TLI=.91, IFI=.91, RMSEA=.096, SRMR=.02, RMR= .03, PNFI=.82 well-being indices were found. According to the confirmatory factor analysis fit indices and modification indices for the Primary School Teachers' Values Education Self-Efficacy Scale, it was observed that no modification was needed. Sart, (2020); The RMSEA value was found below .10, which is within acceptable value (Browne & Cudeck, 1992; Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003). CFI, TLI, IFI, PNFI, SRMR goodness of fit indices were found to be within acceptable fit criteria.

Discussion & Conclusion

The developed "Primary Teachers' Values Education Self-Efficacy Scale" consists of four sub-dimensions: "Teacher Behaviours", "Planning and Implementation", "Collaboration" and "Evaluation". There are 33 items in total, including 5 items in the "Teacher Behaviours" sub-dimension, 17 items in the "Planning and Implementation" sub-dimension, 5 items in the "Cooperation" sub-dimension, and 6 items in the "Evaluation" sub-dimension.

Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Sinan BAYAT, Dicle Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-5240-4774
Taha YAZAR, Dicle Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-2285-4889

Öz

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırma, Malatya ilinde, basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle araştırmaya dâhil edilen, devlet ilkokullarından iki farklı örneklem grubu alınarak gerçekleştirilmiştir. Birinci uygulama 21 farklı ilkokulda görev yapan toplam 344 sınıf öğretmenden; ikinci uygulama 23 farklı ilkokulda görev yapan toplam 276 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Uygulamalar sonunda geçerlik için, açıklayıcı faktör analizi (AFA), doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış ve güvenirlilik için Cronbach Alfa güvenirlilik katsayıları ve madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, dört faktör altında toplanan, 33 maddelik "Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği" geliştirilmiştir. Ölçeğin faktörleri sırasıyla, "Öğretmen Davranışları", "Planlama ve Uygulama", "İş Birliği" ve "Değerlendirme" olarak isimlendirilmiştir. Ölçekteki dört faktörün birlikte açıkladığı toplam varyans %55.15'tir. Yapılan güvenirlilik analizi sonucunda ölçeğin geneli için Cronbach Alfa katsayısı .99, alt faktörler için öğretmen davranışları .97, planlama ve uygulama .98, iş birliği .96 ve değerlendirme .96 hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri modelin uyumlu olduğunu ortaya koymuştur ($\chi^2/sd=3.55$, CFI=.91, TLI=.91, IFI=.91, RMSEA=.096, SRMR=.02, RMR=.03, PNFI=.82). Yapılan geçerlik ve güvenirlilik analizlerinden sonra elde edilen sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesinde kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik, Sınıf Öğretmeni

Önerilen Atıf

Bayat, S. & Yazar, T. (2022). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1975-1993, DOI: 10.17679/inuefd.1163397

Bu makale Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Doç. Dr. Taha YAZAR danışmanlığında devam etmekte olan "Sınıf Öğretmenlerin Mesleki Öz-Yeterlikleri ile Değerler Eğitimi Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi" isimli doktora tezinin bir bölümüdür.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 23, Sayı 3, 2022
ss. 1975-1993

DOI
10.17679/inuefd.1163397

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
17.08.2022

Kabul Tarihi
30.12.2022

Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Tarihsel süreç içerisinde insanlar ve toplumlar yaşamlarını devam ettirebilmek için birçok eylem içerisinde bulunmuşlardır. Bu eylemler, süreç içerisinde, insanlığa ve topluma sağladığı faydalara göre ya kendini doğrulayarak her zaman tekrar edilir hale gelmiştir ya da kimseye bir fayda sağlamadığı için bir daha tekrar edilmemiştir. Uzun süren eylemlerin tekrarı sonucunda, içinde bulunulan toplum ve toplumlar kendi doğrularını oluşturmuşlardır. 20. yüzyıldan önce bu doğrular -toplumlar, milletler ve devletler arasında iletişimin az olduğundan dolayı- içinde yaşanan toplumlara özgüken, günümüzde ise bu unsurların iletişimin üst düzeye çıkmasından dolayı, toplumsal düzeyden evrensel düzeye çıkmaya başlamıştır. Bu doğruların ana teması, toplumların kendilerine fayda sağlayan durumları, olguları gelecek nesillere aktararak, uyum içerisinde ve devamlı bir şekilde yaşamasını sağlamaktır. Bu doğrulara kavram olarak literatürde “değer/değerler” denilmektedir. Değer kavramı, farklı bilim dallarında farklı şekilde tanımlanmaktadır. Kelime anlamı olarak ilk baktığımız Türk Dil Kurumu sözlüğünde değer kavramının, matematikten felsefeye uzanan yedi farklı anlamı olduğu görülmektedir. Bu kadar geniş anlam yoğunluğu içerisinde Halstead ve Taylor, (2000) değer kelimesini, “insan davranışlarını toplumsal ilke ve kanaatlere göre şekillendiren, insan davranışlarına rehberlik eden, insanların yaptığı hangi davranışın iyi ve istenilen davranış olduğunu gösteren bir yapı” olarak; Kapkın, Çalışkan ve Sağlam (2018), “kişinin kendi davranışlarını, içerisinde bulunduğu toplumun ve bireylerin yararına düzenleyebilmesini, iyi ve doğru olana ulaşması için düşüncelerini ve davranışlarını kontrol edebilmesini sağlayan vicdani ölçütler” olarak; Rennie (2007) ise “değerlerin inanç ve tutumlarla bağlantılı olan ve davranışlarımızı yönlendiren olgular” olarak belirtmiştir. Değerlerle ilgili çok fazla tanıma yer vermek mümkündür. Ama bütün tanımların ortak beş özelliği bulunmaktadır. Bunlar; (a) kavramlar ve inançlardır, (b) arzu edilen son durumlarıdır ve motive eder, (c) belirli durumların üstesinden gelmesini sağlayan yapılar, (d) davranışların ve olayların seçiminde ve değerlendirilmesinde rehberlik eder ve (e) önem sırasına göre sıralanır (Schwartz ve Bilsky, 1987).

Disiplinlere göre farklı anlamı ve özelliği bulunan değerlerin, eğitim alanında uygulanış şekli, değerler eğitimi olarak adlandırılmaktadır. Değerler eğitimi, başkalarını anlama, kabul etme, içinde yaşadığı toplumun farklılıklarını fark etme ve toplumla uyumlu yaşama becerilerinin geliştirilmesi için yapılan eğitim çalışmalarının tümüdür (Ekşi ve Katılmış, 2015). Devletler, değerler eğitimi aracılığıyla vatandaşlarını içinde buldukları çağın ihtiyaçlarına uygun olarak yetiştirirken, toplumun refahı ve düzeni için bireyleri değerler bağlamında geliştirerek geleceğe yönelik sağlam adımlar atmak için değerler eğitimi aktif olarak kullanmaktadır. Devletler bu çalışmaları yaparken, eğitim çalışmalarını ve bu çalışmaların uygulayıcıları olarak öğretmenleri kullanmaktadır.

Öğretmenler, devletlerin eğitim felsefelerini ve politikalarını öğretim programları aracılığıyla bireylere uygulayan birinci derecede etkili kişidir. Bu etkililik bireylerin sadece akademik eğitimi ile sınırlı değildir. Yetim ve Göktaş (2004) öğrencilerin bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarının birçoğunu öğretmenlerinden gözlemleyerek öğrendiklerinden dolayı öğretmenin, öğrencilerin karakter ve ahlak eğitiminde de son derece etkili olduğunu belirtmiştir.

Bu etkililik durumu öğretmenin yeterliği ve öz-yeterliği ile doğru orantılıdır. Öğretmen yeterliğini, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017) “öğretmen mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar” şeklindeki tanımlamıştır. Öz-yeterlik ise “bireyin gelecekte karşılaşabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkında yargısı, inancıdır” şeklindeki tanımıyla Bandura’nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı ile alanyazına kazandırdığı bir kavramdır (Senemoğlu, 2015).

Üniversitelerimizde, bireylerin öğretmenlik mesleğini icra etmeleri ve öğretmenlik yeterliği kazanmaları için dört yıl, sekiz dönem olmak üzere öğretmenlik eğitime tabi tutulmaktadır. Bu yapılan çalışmalar öğretmen adaylarının hizmet öncesi yeterlik kazanmaları için yapılan çalışmalardır. Değerler Eğitimi ile ilgili Yükseköğretim Kurulu’nun (2007) Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı’nda karakter ve değerler eğitimi ile ilgili herhangi bir ders yokken, Yükseköğretim Kurulu (2018) 30 Mayıs 2018’de lisans programlarını güncelleyerek Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı’nda, “Karakter ve Değerler Eğitimi’ni” ders olarak koymuştur.

Türkiye’de, öğretmenlerin karakter ve değerler eğitimi öz-yeterliklerini ölçmek için, karakter ve değerler eğitimi çerçevesinde yapılan araştırmalar ve uyarlanan ölçme araçları bulunmaktadır. Acat ve Aslan (2011), Asan, Ekşi, Doğan ve Ekşi (2008), Avcı (2011), Beldağ, Özdemir ve Nalçacı (2016), Cesur ve Topçu (2010), Çalışkur ve Aslan (2013), Çetin (2015), Çetin (2016), Demirel (2009), Dilmaç (2007), DüNDAR, Ekşi ve Yıldız (2008), Ekin (2019), Karataş ve Oral (2007), Milson ve Ekşi (2003), Okudan (2010), Parlar, Çavuş, Levent ve Ekşi (2010), Sevim (2014), Şahin (2013), Tomul ve Çelik (2014), Zengin ve Çelik (2019) bu çalışmalardan bazılarıdır.

Değerler eğitimi öz-yeterlik için farklı örneklem grupları üzerinde çalışma olsa da sınıf öğretmenlerinin konu alındığı araştırma yok gibidir. Öğretmenlik denince akla bütün branşlar gelse de sınıf öğretmenliği branşı özü itibarıyla diğer branşlardan ayrılmaktadır. Bunun nedeni sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin eğitimleri boyunca onlarla uzun süre beraber olmaları, öğrencilerinin kişiliklerinin temelleri atan ilk kişilerden olmaları, öğrencilerin öğretmen olarak ilk tanıdıkları kişi olmaları vb. nedenlerle, öğrenciler üzerindeki etkisi diğer branşlara göre daha fazladır. İlkokul zamanında sınıf öğretmenleri tarafından yapılan eğitimin, ileriki dönemlerde öğrencilerin akademik gelişimlerinde başarı oranının artmasında temel unsur olmasının yanında öğrencilerin yetişkinlik dönemlerinde topluma faydalı bir birey olmasının temelini oluşturmaktadır. Öğrencilerine kişilik ve karakterlerini etkileyen değerleri öğretmek isteyen bir öğretmenin ilk önce bu değerlere sahip olması ve daha sonra bu sahip olduğu değerleri öğrencilerine öğretebileceğine inanması gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı, daha önce farklı ölçme araçlarında yer alan değerler eğitimi ve değerler eğitimi öz-yeterlik ölçek ve konularına ek olarak, değerler eğitimi bağlamında sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterlik ölçeğini geliştirmektir. Bu çerçevede araştırmada, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliklerini şu alt boyutlarda incelenmiştir: (1) Öğretmen Davranışları, (2) Planlama ve Uygulama, (3) İş Birliği, (4) Değerlendirme. Bu boyutlar aşağıda kısaca özetlenmiştir.

Öğretmen Davranışları: Bu boyut öğretmenlerin değerleri içselleştirip her zaman davranışlarında göstermelerini ifade etmektedir. Öğrenciler, öğretmenlerin bilinçli olarak yaptığı davranışlarından ziyade, bilinçsiz olarak yaptıkları davranışlarını daha çok örnek alırlar. Sınıf Öğretmenliği lisans programında her ne kadar değerler eğitimi ile ilgili ders olsa da bu

durum öğretmenlerin değerleri öğretme konusundaki yeterliğini arttırır. Öğretmenlerde olması gereken “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik” gibi değerleri, yaşamlarında içselleştirerek davranışlarına yansıtmasını ifade eder.

Planlama ve Uygulama: Bu boyut, değerler eğitimi, ile ilgili öğretim programı olmadığından dolayı, öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili yapacağı çalışmaların planlamasını ve uygulamasını ifade etmektedir. Değerler eğitimi Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı öğretim programlarında ifadesel olarak bulunsa da spesifik olarak bir ders olmadığı için, öğretmenin değerler ile ilgili yapacağı herhangi bir çalışmayı kendisinin planlanması gerekmektedir.

İş Birliği: Bu boyut öğretmenlerin bir değeri öğrencileri ile çalışırken, eğitim paydaşları ve öğrencinin çevresi ile iş birliğini ifade eder. Değerler eğitiminde işlenecek değerler, diğer disiplinlerdeki gibi sınıfta işlenip öğrenilen konular gibi değildir. Değer öğretiminde öğrenciye öğretilecek değer, uzun süre alması ve öğrencilerin bunu tam anlamıyla öğrenebilmesi için eğitim paydaşları, okul çevresi ve öğrencinin ailesi ile iş birliği içinde çalışılmasını gerekmektedir.

Değerlendirme: Bu boyut değerler eğitimi ile ilgili öğretim programı olmadığından dolayı, öğretmenin planladığı ve uyguladığı değere göre ölçme aracı geliştirmesini ve geliştirdiği ölçme aracına göre değerlendirme yapmasını ifade etmektedir. Değerlere yönelik veya öğretim programlarında değerler eğitimine yönelik herhangi bir öğretim programı olmadığından dolayı, öğretmen işlediği değere göre, değer ve öğrencisinin özelliklerine göre ölçme aracı geliştirmeli ve gerekli ölçme değerlendirme çalışmalarını yapmalıdır. Öğretmenler, bu şekilde, yaptığı eğitimin işlevselliğini ve etkililiğini değerlendirebilir.

Yöntem

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, ölçek geliştirme, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama araştırmaları modelinde tasarlanmıştır. Tarama araştırmaları modelinde, herhangi bir değişiklik yapılmadan, geçmişte var olmuş veya halen var olan durumların, olayların, var olduğu haliyle betimlenmesini amaçlayan, araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcıların, araştırma konusuna ilişkin bilgileri, algıları, tutulmaları ve yeteneklerini belirlemeye çalışılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Karasar, 2018; Tuncer, 2020). Bu araştırma için Dicle Üniversitesi Rektörlüğü Hukuk Müşavirliği’nden (25.03.2022- E-14679147-663.05-257621) etik izin alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Malatya ilinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında, eğitim faaliyetlerine devam eden, devlet ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Malatya ilinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 263 devlet ilkokulu ve bu okullarda görev yapan 2284 sınıf öğretmeni bulunmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2021). Araştırmada örneklem olarak, basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, araştırma konusunun kapsamı içindeki her bir unsurun, nesnenin, ögenin örneklem içinde yer alma şansının eşit olmasıdır (Korkmaz, 2020; Ekiz, 2020). Bu örneklem dâhilinde açıklayıcı faktör analizi için toplam 445 ölçek dağıtılmış ve

bu dağıtılan ölçeklerden 387 tanesi geri dönmüştür. Elde edilen ölçeklerden 43 tanesi, katılımcıların ölçeği doldururken gereken hassasiyeti göstermedikleri anlaşıldığından dolayı analiz dışı bırakılmış ve 344 tane ölçekle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulamalı Faktör Analizi için de ikinci ve farklı örneklem alınmıştır. İkinci örneklem grubuna 350 ölçek dağıtılmış ve bu dağıtılan ölçeklerde 299 tanesi geri dönmüştür. Elde edilen ölçeklerden 23 tanesi, katılımcıların ölçeği doldururken gereken hassasiyeti göstermedikleri anlaşıldığından dolayı analiz dışı bırakılmış ve 276 tane ölçek ile doğrulamalı faktör analizi yapılmıştır.

Ölçek Geliştirme Süreci

Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterliği Ölçeği'nin (SÖDEÖYÖ) geliştirilmesinde, alanyazın ayrıntılı olarak taranarak değerler eğitimi ile ilgili yazılmış kitap, makaleler, karakter ve değerler eğitimi öz-yeterliklerini ölçmek için veya karakter ve değerler eğitimi çerçevesinde yapılan araştırmalar ve uyarlanan ölçme araçları incelenmiştir Acat ve Aslan (2011), Asan, Ekşi, Doğan ve Ekşi (2008), Avcı (2011), Beldağ, Özdemir ve Nalçacı (2016), Çalışkur ve Aslan (2013), Cesur ve Topçu (2010), Çetin (2015), Çetin (2016), Demirel (2009), Dilmaç (2007), Dündar, Ekşi ve Yıldız (2008), Ekin (2019), Karataş ve Oral (2007), Milson ve Ekşi (2003), Okudan (2010), Parlar, Çavuş, Levent ve Ekşi (2010), Sevim (2014), Şahin (2013), Tomul ve Çelik (2014), Zengin ve Çelik (2019) bu çalışmalardan bazılarıdır. Araştırmaların ardından öğretmenlerin değerler eğitimi öz-yeterliklerini belirlemeye yarayacak 42 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan maddeler, kapsam geçerliği için uzman görüşme formuna çevrilmiş ve Dicle Üniversitesi'nden 2 Profesör, 4 Doçent, 2 Doktor Öğretim Üyesinden, İnönü Üniversitesi'nden 1 Profesör, 2 Doçent ve 1 Doktor Öğretim Üyesinden, Siirt Üniversitesi'nden 1 Doçentten, Hakkâri Üniversitesi'nden 1 Doktor Öğretim Üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü alınan akademisyenlerin uzmanlık alanları "Eğitim Programları ve Öğretimi, Ölçme ve Değerlendirmedir." Ölçekte yer alan maddelerin anlaşılabilirlik durumu için "Eğitim Programları ve Öğretimi" alanında doktorasını yapmış Türkçe öğretmeninden uzman görüşü alınmış ve maddelerin anlaşılabilir olduğu değerlendirilmiştir. 42 madde için alınan uzman görüşünden sonra, ölçekte 5 madde düzeltilmiş ve ölçeğe 3 madde eklemiştir. Uzman görüşü sonucunda, 45 maddeden oluşan ve "Hiç Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Biraz Katılıyorum", "Katılıyorum", ve "Tamamen Katılıyorum" şeklinde 5'li Likert tipi taslak ölçek formu hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak ölçek formu, katılımcılar tarafından anlaşılabilir olup olmadığını değerlendirmek için, örneklem grubu ile benzer özellikler gösteren 20 kişilik öğretmen grubuna uygulanmış ve formdaki ölçek maddelerinin anlaşılabilir olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği'nin uygulanması için Dicle Üniversitesi'nden Etik Kurul İzni ve Malatya Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama için gerekli izin alındıktan sonra, Malatya'da örneklem seçilen okullara araştırmacı tarafından ölçekler uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için yapılan ön uygulamadan sonra, gerekli istatistiksel işlemler yapılmış ve doğrulamalı faktör analizi içinde araştırmacı tarafından ölçekler ayrı bir örneklem grubuna uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Hazırlanan ölçeğin örneklemde bulunan sınıf öğretmenlerine uygulanmasının ardından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde açımlayıcı faktör analizinin

yapılabilmesi için gerekli görülen örneklem büyüklüğü incelenmiş, örneklemde yer alan 344 katılımcının yeterli sayıda olduğu görülmüştür (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2021). Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterliği Ölçeği'nin (SÖDEÖYÖ) yapı geçerliğini belirlemede, ilk önce 344 katılımcı ile açılımlı faktör analizi (AFA) yapılmış, akabinde söz konusu yapının geçerli olup olmadığını belirlemek için 276 katılımcı ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterliği Ölçeği'nin (SÖDEÖYÖ) güvenilirliği için Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayısı incelenmiştir. Verilerin faktör analizindeki gereklilikleri karşılayıp karşılamadığını belirlemek için dağılımın normalliğine bakılmıştır. Dağılımın normalliğini belirlenmesinde çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakılmış ve ölçeklerden elde edilen çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin +2 ile -2 arasında olması normal dağılım için yeterli görülmektedir (George ve Mallery, 2010).

Bulgular

Bu bölümde "Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterliği Ölçeği'nin (SÖDEÖYÖ)" geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde araştırmaya katılan katılımcılardan toplanan veriler üzerinden önce açılımlı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi, daha sonra güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiştir.

Açılımlı Faktör Analizine (AFA) İlişkin Bulgular

Açılımlı faktör analizi yapılırken, Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2021) açılımlı faktör analizi işlem sırası takip edilmiştir. Verilerin hem faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek için hem de ölçeğin kaç faktörden oluşacağına karar vermek için, ilk işlem basamağı yapılmıştır. İlk işlem basamağında, Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir. KMO değeri .83 ve Bartlett Küresellik Testi [$\chi^2=116073.66$; $p<.01$] anlamlı olarak bulunmuştur. Ölçeğin kaç faktöre dağıldığını incelemek için, "Total Variance Explained" tablosuna ve "Yamaç-Birikinti Grafiği'ne" (scree plot) bakılmıştır. Ölçek maddelerinin özdeğeri 1'den büyük birkaç faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu faktörler toplam varyansın %70.14'ünü açıklamaktadır. Faktör öz değerlerine dayanan "Yamaç-Birikinti Grafiği'ne" (scree plot), her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkıya ve uzman görüşüne göre, ölçeğin dört faktörlü olmasına karar verilmiş ve dört faktörlü yapı üzerinden veriler yeniden analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan faktör yapısı incelenmiş ve bu faktörler "Öğretmen Davranışları", "Planlama ve Uygulama", "İş Birliği" ve "Değerlendirme" olarak adlandırılmıştır. Maddelerin ölçekte kalmasında faktör yüklerinin .40'dan büyük olması (Şencan, 2005) ve birden fazla faktöre yüksek yük veren maddelerin, faktör yükleri arasındaki farkın en az .10 olması kriteri temel alınmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2021). Ölçeğin kaç faktörde sınıflanacağına analiz sonucunda karar verildikten sonra, factor analysis - extraction bölümünden dört faktör kısıtlaması getirilmiş, rotation bölümünden ise varimax seçilmiş, options bölümünden ise kabul edilebilir en düşük değer kısmına da .40 değeri girilmiş ve analiz tekrar yapılmıştır. Bu işlem sonucunda 1-2-3-4-5-7-9-13-20-21-25-34. maddelerinin faktör yüklerinin .40'tan düşük olduklarından dolayı ölçekten çıkarılmıştır. Bu maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra 33 maddeye düşen ölçeğe tekrar AFA uygulanmıştır. Bu işlem sırasında ölçek maddelerine herhangi bir müdahale gerektirmeden, ölçek maddelerinin 4 faktörlü bir yapı altında yer aldığı görülmüştür. 33 maddelik ölçek için KMO değeri .84 ve Bartlett Küresellik Testi [$\chi^2=10430.301$; $p<.01$] anlamlı olarak bulunmuştur. Varimax dik döndürme sonrası elde edilen faktör analiz sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği'nin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Öğretmen Davranışları	Planlama ve Uygulama	İş Birliği	Değerlendirme	Ortak Varyans
Madde6	.65				.55
Madde8	.87				.81
Madde10	.85				.79
Madde11	.69				.59
Madde12	.85				.78
Madde14		.63			.43
Madde15		.58			.46
Madde16		.63			.49
Madde17		.57			.43
Madde18		.58			.44
Madde19		.70			.63
Madde22		.54			.37
Madde23		.60			.41
Madde24		.63			.46
Madde26		.47			.38
Madde27		.68			.53
Madde28		.54			.41
Madde29		.67			.49
Madde30		.54			.36
Madde31		.52			.28
Madde32		.58			.45
Madde33		.70			.62
Madde35			.56		.50
Madde36			.86		.82
Madde37			.68		.62
Madde38			.86		.82
Madde39			.45		.41
Madde40				.43	.39
Madde41				.77	.67
Madde42				.83	.73
Madde43				.72	.62
Madde44				.75	.67
Madde45				.74	.65
Açıklanan Varyans	%10.52	%21.18	%10.36	%13.07	Toplam %55.15

Tablo 1'de görüldüğü gibi, Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği'nin (SÖDEÖYÖ) *Öğretmen Davranışları* faktöründe beş madde bulunmaktadır. Bu maddelerin faktör yük değerleri .65 ile .87 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %10.52'dir. *Planlama ve Uygulama* faktöründe 17 madde bulunmaktadır. Maddelerin yük değerleri .47 ile .70 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %21.18'dir. *İş Birliği* faktöründe beş madde bulunmaktadır. Maddelerin yük değeri .45 ile .86 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %10.36'dır. *Değerlendirme* boyutunda ise, altı madde bulunmaktadır. Maddelerin yük değerleri .43 ile .83 arasındadır. Bu

faktörün tek başına açıkladığı varyans %13.07'dir. Dört faktörün birlikte açıkladığı varyans oranı %55.15'dir. Ölçek geliştirme çalışmalarında açıklanan varyans oranının %52 üzerinde olmasının yeterli olduğu ifade edilmektedir (Seçer, 2015).

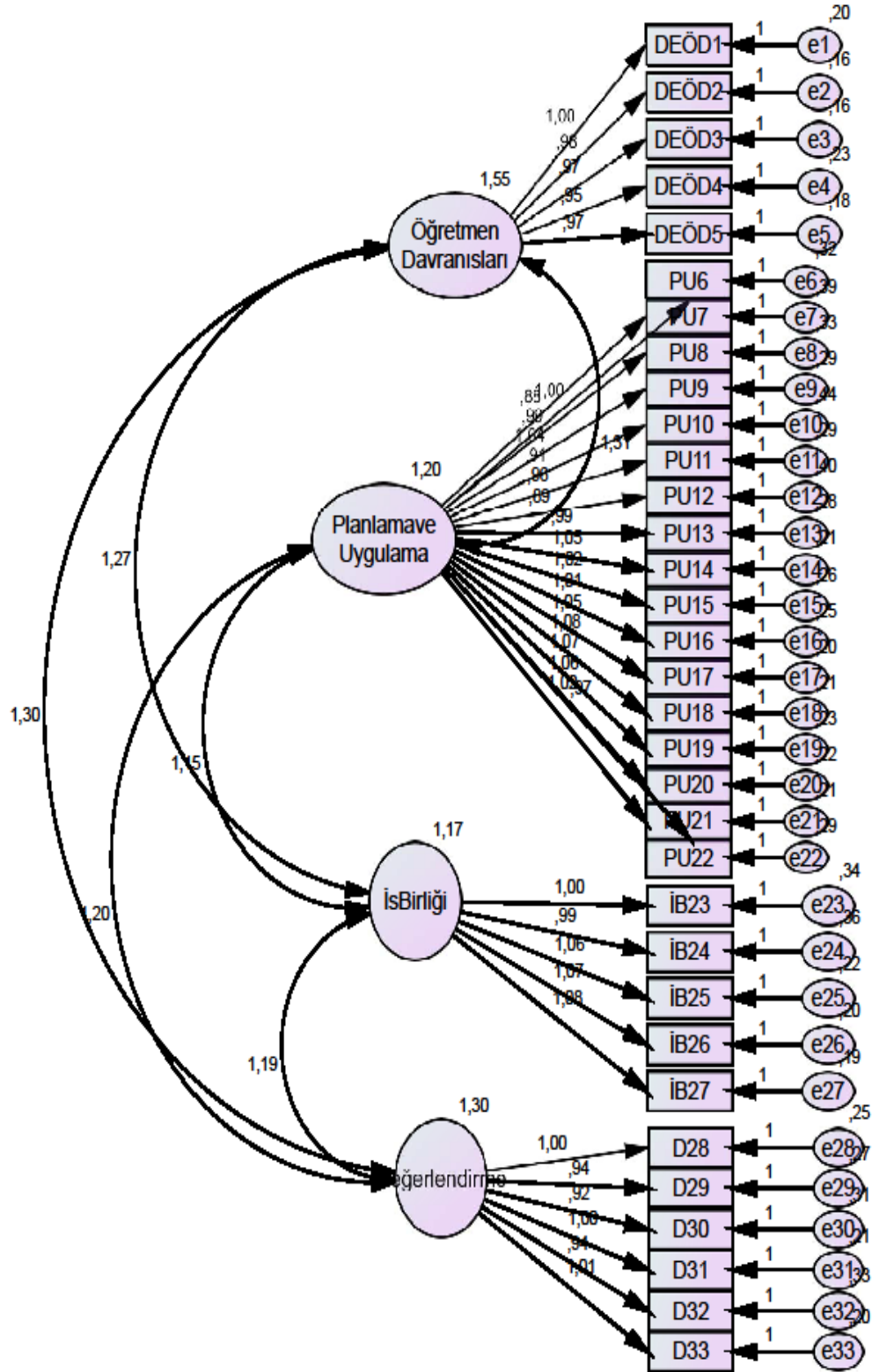
Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) İlişkin Bulgular

Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği için açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen dört faktörlü yapıya ilişkin elde edilen ölçümlerin yapı geçerliğini test etmek için, ikinci örneklem grubunun verileri kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi yapabilmek için, ilk işlem olan verilerin eksik değerinin olup olmadığına ve verilerin normalliğine bakılmıştır. Bu amaç kapsamında verilerde eksik değer olup olmadığı incelenmiş ve verilerde eksik değer olmadığı belirlenmiştir. Daha sonra verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için skewness ve kurtosis değerlerine bakılmış ve dağılımın normalliği sağladığı görülmüştür. Normalliği sağlayan Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizinden elde edilen 33 madde ve 4 faktörden oluşan yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için DFA yapılmıştır. DFA sonuçlarının raporlanmasında araştırmacılar, araştırmacının konusuna göre farklı değerlerin raporlanmasını belirtmişlerdir (İlhan ve Çetin, 2014) ve doğrulayıcı faktör analizinde uyum indekslerinden hangisinin veya hangilerinin kabul edilmesinde uzlaşma olmadığından (Munro, 2005, Şimşek, 2007 aktaran Birişçi, Kul, Aksu, Akaslan ve Çelik, 2018), dolayı bu çalışmada ki-kare uyum indeksi (χ^2/sd), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), normlaştırılmamış uyum indeksi (TLI), fazlalık uyum indeksi (IFI), tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (RMSEA), standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR) ve hata kareler ortalamasının karekökü (RMR), tutarlı normlaştırılmış uyum indeksi (PNFI) gibi uyum indeksleri incelenmiştir.

Gerçekleştirilen DFA işlemi sonucunda $\chi^2/sd=3.55$, CFI=.91, TLI=.91, IFI=.91, RMSEA=.096, SRMR=.02, RMR= 0.03, PNFI=.82 şeklinde uyum iyiliği indeksleri bulunmuştur. Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlikleri Ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi, uyum indeksleri ve modifikasyon indeksleri incelenmiş, herhangi bir modifikasyona gereksinim duyulmadığı görülmüştür. χ^2/sd ve RMR uyum değerlerinin mükemmel/iyi uyum ölçütleri içerisinde olduğu Sart, (2020); RMSEA değeri ise .10 altında bulunmuştur. Bu değer kabul edilebilir değerler içerisinde (Browne ve Cudeck, 1992; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). CFI, TLI, IFI, PNFI, SRMR uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir uyum ölçütleri içerisinde olduğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda oluşan 4 faktörlü yapısal eşitlik modeli Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1

SÖDEÖYÖ'nin Yapısal Eşitlik Modeli



Güvenirlige İlişkin Bulgular

Geliştirilen Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterliği ölçeğinin güvenirligini belirlemek adına, ölçeğin geneline ve alt faktörlere ait Cronbach Alfa güvenirlilik katsayı değerleri hesaplanarak Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Ölçeğin Ait Güvenirlilik Katsayısı

Faktör	Cronbach α Değeri
Öğretmen Davranışları	.97
Planlama ve Uygulama	.98
İş Birliği	.96
Değerlendirme	.96
Ölçeğin Geneli	.99

Tablo 2’ye göre, tüm ölçeğin iç tutarlık katsayısı .99 olarak belirlenmiştir. Ölçeği oluşturan dört boyutun iç tutarlık katsayıları “Öğretmen Davranışları” için .97, “Planlama ve Uygulama” için .98, “İş Birliği” için .96 ve “Değerlendirme” için .96’dır. Hesaplanan iç tutarlık katsayılarına göre, ölçeğin güvenirliginin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Ölçek Puanlarının Değerlendirilmesi

Yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda, 1 “Hiç Katılmıyorum”, 2 “Katılmıyorum”, 3 “Biraz Katılıyorum”, 4 “Katılıyorum” ve 5 “Tamamen Katılıyorum” olacak şekilde 5’li Likert tipinde ve 33 maddeden oluşan “Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği” hazırlanmıştır. Öğretmenlerin öz-yeterliklerini her boyutta ve ölçeğin genelinde belirlemek için alınan ortalama puan üzerinden yapılacak değerlendirmede, katılımcıların değerler eğitimi öz-yeterlikleri; 1-1.79 arası “Hiç Katılmıyorum”, 1.80-2.59 arası “Katılmıyorum”, 2.60-3.39 arası “Biraz Katılıyorum”, 3.40-4.19 arası “Katılıyorum” ve 4.20-5 arası ise “Tamamen Katılıyorum” düzeyindedir. Toplam puan üzerinden yapılacak değerlendirmede ölçeğin genelinde en düşük 33 puan en yüksek 165 puan, alt boyutlarda ise öğretmen davranışları alt boyutunda en düşük 5 puan en yüksek 25 puan, planlama ve uygulama alt boyutunda en düşük 17 puan en yüksek 85 puan, iş birliği alt boyutunda en düşük 5 puan en yüksek 25 puan ve değerlendirme alt boyutunda en düşük 6 puan en yüksek 30 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınabilecek puanın veya ortalamanın yüksek olması sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliklerinin yüksek olduğu, puanın veya ortalamanın düşük olması sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliklerinin düşük olduğu anlamına gelmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan bu çalışmada literatürde bulunan değerler eğitimi ile ilgili kitaplar, makaleler ve ölçekler incelenerek, Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır. Geliştirilen ölçekte 33 maddeden ve 4 faktörden oluşan bir yapı oluşmuştur. Ölçekte yer alan maddeler, 1 “Hiç Katılmıyorum”, 2 “Katılmıyorum”, 3 “Biraz Katılıyorum”, 4 “Katılıyorum” ve 5 “Tamamen Katılıyorum” olacak şekilde 5’li Likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği’nin genelinde en düşük 33 puan en yüksek 165 puan, alt boyutlarda ise öğretmen davranışları alt boyutunda en düşük

5 puan en yüksek 25 puan, planlama ve uygulama alt boyutunda en düşük 17 puan en yüksek 85 puan, iş birliği alt boyutunda en düşük 5 puan en yüksek 25 puan ve değerlendirme alt boyutunda en düşük 6 puan en yüksek 30 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınabilecek puanın veya ortalamasının yüksek olması sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliklerinin yüksek olduğu, puanın veya ortalamasının düşük olması sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliklerinin düşük olduğu anlamına gelmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin kapsam geçerliğini sağlamak için alanında uzman akademisyenlerin görüşlerinden, ölçekte yer alan maddelerin yapı geçerliğini sağlamak için de açılımlı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizlerinden yararlanılmıştır. Geliştirilen ölçeğe ait elde edilen Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayısı, tüm ölçek için güvenilirlik katsayısı .99 olarak belirlenmiştir. Ölçeği oluşturan dört alt boyutun iç tutarlık katsayıları "Öğretmen Davranışları" için .97, "Planlama ve Uygulama" için .98, "İş Birliği" için .96 ve "Değerlendirme" için .96'dır. Hesaplanan iç tutarlık katsayılarına göre, ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bunun yanında ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan uyum iyiliği indeksleri, ölçek yapısının verileri ile teyit edildiğini göstermektedir.

Geliştirilen "Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği", "Öğretmen Davranışları", "Planlama ve Uygulama", "İş Birliği" ve "Değerlendirme" olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Boyutlarda, "Öğretmen Davranışları" alt boyutunda 5 madde, "Planlama ve Uygulama" alt boyutunda 17 madde, "İş Birliği" alt boyutunda 5 madde ve "Değerlendirme" alt boyutunda 6 madde olmak üzere toplamda 33 madde bulunmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Boyutlar altında yer alan maddelerin sayısal bazda eşit olup olmamasından ziyade, o boyutta yer alan özellikleri ne kadar kapsadığı dikkate alınmıştır. Bundan dolayı, sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları alan bakımından daha kapsamlı olan "Planlama ve Uygulama" alt boyutunda daha fazla sayıda madde yer almaktadır.

Değerler eğitimi, son yıllarda yaşanan hızlı gelişmeler neticesinde dünyada olduğu gibi Türkiye'de de üzerinde durulması gereken konulardandır. Bu durumun en kritik yerinde öğretmenler, özellikle de sınıf öğretmenleri yer almaktadır. Bu bağlamda yapılan ölçek geliştirme çalışmasıyla, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliklerini ölçen kabul edilebilir düzeyde, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirildiği söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlikleri Ölçeği

Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği (Lütfen size uygun olan seçeneği X işareti ile belirtiniz.)		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Öğrencilerime insani değerleri (barış, saygı, dayanışma, hoşgörü vb.) inanarak verebilirim.	()	()	()	()	()
2	Öğrencilerimin bireysel farklılıklarını dikkate alabilirim.	()	()	()	()	()
3	Öğrencilerime değerler eğitiminde rol model olabilirim.	()	()	()	()	()
4	Değerler eğitimi ile ilgili kazanımları gerçekleştirmek için özel çaba harcayabilirim.	()	()	()	()	()
5	Değerler eğitiminde öğrencilerime rehberlik edebilirim.	()	()	()	()	()
6	Öğrencilerin değerler eğitimi gelişimlerini akademik gelişimleriyle birlikte yürütebilirim.	()	()	()	()	()
7	Değerler eğitimi ile ilgili özgün etkinlikler düzenleyebilirim.	()	()	()	()	()
8	Değerler eğitimi ile ilgili planlamalarda öğrencilerimin sosyo-ekonomik durumlarını göz önünde bulundurabilirim.	()	()	()	()	()
9	Değerler eğitimi ile ilgili planlamalarda öğrencilerimin sosyo-kültürel durumlarını göz önünde bulundurabilirim.	()	()	()	()	()
10	Ders dışı etkinliklerde de değerler eğitimine yönelik faaliyetler planlayabilirim.	()	()	()	()	()
11	Değerler eğitimi ile ilgili etkinlikleri de öğretim ilkelerine göre planlayabilirim.	()	()	()	()	()
12	Öğrencilerimin karakterlerine uygun farklı değerler eğitimi yaklaşımları kullanabilirim.	()	()	()	()	()
13	Öğrencilerimin sosyo-kültürel yönden aile yapısını bilirim.	()	()	()	()	()
14	Öğrenilen değerlerin okul içinde yaşatılması için çaba harcayabilirim.	()	()	()	()	()
15	Öğrencilerimin duygu ve düşüncelerini nelerin etkilediğini bilirim.	()	()	()	()	()
16	Sınıf iklimini değerler eğitimine uygun hale getirebilirim.	()	()	()	()	()
17	Değerler eğitimi sürecinde değerleri gerçek hayatla ilişkilendirebilirim.	()	()	()	()	()
18	Öğrencilerimi değerlere uygun davranış göstermeleri için motive edebilirim.	()	()	()	()	()
19	Öğrencilerimin değerler eğitiminde öğrendiklerini kişilik haline getirmeleri için çaba sarf edebilirim.	()	()	()	()	()
20	Öğrencilerimin değerleri yaparak yaşayarak öğrenmelerine yardımcı olabilirim.	()	()	()	()	()
21	Öğrencilerimin kendi değer yargılarını oluşturmalarına yardımcı olabilirim.	()	()	()	()	()
22	Öğrencilerimin değer kazanma süreçlerini zengin bir öğrenme öğretme süreci ile destekleyebilirim.	()	()	()	()	()
23	Değerler eğitimi sürecinde de öğrencilerimin aileleri ile iş birliği içinde çalışabilirim.	()	()	()	()	()
24	Değerler eğitiminde öğrencilerimin sosyal çevresiyle de işbirliği içinde çalışabilirim.	()	()	()	()	()
25	Değerler eğitiminde okul paydaşları ile (idare, memur, yardımcı personel) işbirliği içinde çalışabilirim.	()	()	()	()	()
26	Değerler eğitiminde öğretmenlerle işbirliği içinde çalışabilirim.	()	()	()	()	()
27	Değerler eğitimiyile ilgili yaptığım çalışmalarını okul idaresiyle paylaşabilirim.	()	()	()	()	()
28	Öğrencilerimin değerler eğitimi ile ilgili davranışlarına anında dönüt verebilirim.	()	()	()	()	()
29	Öğrencilerimin değerleri kazanıp kazanmadığını ölçmek için ölçütler oluşturabilirim.	()	()	()	()	()
30	Değerler eğitimi için değerlere uygun ölçme aracı geliştirebilirim.	()	()	()	()	()
31	Öğrencilerimin değerlerle ilgili davranışları kazanıp kazanmadığını değerlendirebilirim.	()	()	()	()	()
32	Öğrencilerimin yeterli düzeyde kazanamadığı değerler için ek etkinlikler düzenleyebilirim.	()	()	()	()	()
33	Değerler eğitimi ile ilgili etkinliklerin etkililiğini değerlendirebilirim.	()	()	()	()	()

Maddelerin Boyutlara Göre Dağılımı: Öğretmen Davranışları: 1-5, Planlama ve Uygulama: 6-22, İş Birliği: 23-27, Değerlendirme 28-33

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Dicle Üniversitesi Rektörlüğü Hukuk Müşavirliği'nden (25.03.2022- E-14679147-663.05-257621) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Acat, M. B. & Aslan M. (2011). Karakter eğitimi yetkinliği ölçeği (OKEYÖ). Değerler Eğitimi Dergisi, 9, (21), 7-27.
- Asan, T., Ekşi, F., Doğan, A. ve Ekşi, H. (2008). Bireysel değerler envanteri'nin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 27, 15-38.
- Avcı, E. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitimine dair öz-yeterliklerinin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Beldağ, A., Özdemir, Ü. & Nalçacı, A. (2016). Yedinci sınıf sosyal bilgiler dersindeki değerlerin kazanılma düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Erzurum ili örneği). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20 (3), 1185-1199.
- Birişçi, S., Kul, Ü., Aksu, Z., Akaslan, D. & Çelik, S. (2018). Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz-yeterlik inancı belirlemeye yönelik ölçek (W2ÖYİÖ) geliştirme çalışması. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 8 (1), 187-208.
- Browne, M.W. & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. Sociological Methods & Research.21, (2), 230-258.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri, Ankara: Pegem Akademi.
- Cesur, S. & Topçu, M. S. (2010). Değerlerin belirlenmesi testinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması ve yaş, eğitim, cinsiyet ve ebeveyn eğitiminin ahlaki gelişim ile ilişkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10(3), 1657 - 1696.
- Çalışkur, A. & Aslan, A. E. (2013). Rokeach değerler envanteri güvenilirlik ve geçerlik çalışması. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16 (29), 81-105.
- Çetin, Ş. (2015). Milli değerlerin öğretimine yönelik tutum ölçeği (MDÖTÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Turkish Studies (Elektronik), 10(11), 447 - 460.
- Çetin, F. (2016). Developing a scale to measure prospective teachers' self-efficacy belief in value education. Revista De Cercetare Şi Interventie Sociala. 53, 39-54.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2021). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37, 36-49.
- Dılmaç, B. (2007). Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi. Konya, Türkiye.
- Dündar, S., Ekşi, H. & Yıldız, A. (2008). Aksiyonda değerler ölçeği dilsel eşdeğerlik geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Değerler Eğitimi Dergisi, 6 (15), 89-110.
- Ekin, A., İ. (2019). Öğretmenlerin değerler eğitimi öz-yeterlik algılarının incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Siirt, Türkiye.
- Ekiz, D. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri yaklaşım, yöntem ve teknikler. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekşi, H. & Katılmış, A. (2015). Karakter eğitimi el kitabı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- George, D., & Mallery, M. (2010). *Spss for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update (10a ed.)* Boston: Pearson
- Halstead, J. M. & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*. 30, (2), 169-202.
- İlhan, M. & Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (YEM) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 5 (2) , 26-42.
- Kapkın, B. Çalışkan, Z. & Sağlam, M. (2018). Türkiye’de 1999-2017 yılları arasında değerler eğitimi alanında yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 16, (35), 185-209.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, K. & Oral, B. (2017). Kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunluşluk ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 257-268.
- Korkmaz, İ. (2020). Nicel araştırmalarda evren, örneklem, örnekleme teknikleri. B. Oral ve A. Çoban (Ed.), *kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 205-227). Ankara: Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, (2021). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2020-2021*.
- Milson, A. J. & Ekşi, H. (2003). Öğretmenlerin karakter eğitiminde yetkinlik duygusu konusunda bir ölçme aracına doğru: Karakter eğitimi yetkinlik inancı skalası (KEYİS) ve Türkçe’ye uyarlanma çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (4), 99-130.
- Okudan, A. Y. (2010). *Eğitim yöneticilerinin değerler eğitiminin önemi etkileri ve uygulamalar hakkındaki görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara üniversitesi, İstanbul. Türkiye
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*.
- Parlar, H., Çavuş, M., Levent, F. & Ekşi, H. (2010). Yöneticilerin karakter eğitimi yeterlik inancı ölçeğinin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Values Education*. 8, (19), 177-205.
- Rennie, L. (2007). Values of science portrayed in out-of-school contexts. Corrigan. J. Dillon and R. Guns/one (Eds.), *The re-emergence of values in science education* (p. 197-212). Sense Publishers.
- Sart, G. (2020). Yenilikçi davranış ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal Entrepreneurship and Management Inquiries*. 4, (1), 1-18.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*. 8, (2), 23-74.
- Schwartz, H. S. & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*. 53. (3), 550-562.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi.

- Sevim, O. (2014). Akademik etik değerler ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 9(6), 943-957.
- şahin, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz-yeterliliklerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara üniversitesi, İstanbul. Türkiye
- şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tomul, E. & Çelik, K. (2014). Öğretmen eğitsel değerler ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik analizi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 36, 215-227.
- Tuncer, M. (2020). Nicel araştırma desenleri. B. Oral ve A. Çoban (Ed.), kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (s. 205-227). Ankara: Pegem Akademi.
- Yetim, A. A. & Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Education Journal*. 12,(2), 541-550.
- Yükseköğretim Kurulu, (2007). Eğitim Fakóltesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları.
- Yükseköğretim Kurulu, (2018). Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı.
- Zengin, M. & Çelik, M. E. (2019). Değer merkezli okul kültürü ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (37), 317-348 .

İletişim/Correspondence

Sinan BAYAT

sinanbayat44@gmail.com

Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır/Türkiye

Doç. Dr. Taha YAZAR

tahayazar2011@gmail.com

Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır/Türkiye