

MİLLÎ EĞİTİM

ISSN 1302-5600 E-ISSN 2791-7657

Kış / Winter 2023 • Yıl / Year: 52 • Sayı / Number: 237

Üç ayda bir yayımlanır. Hakemli bir dergidir.

Published quarterly. A refereed journal.

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi Prof. Dr. Mahmut ÖZER
The Publisher on Behalf of The Ministry of National Education Millî Eğitim Bakanı
Minister of National Education

Genel Yayın Yönetmeni Levent ÖZİL
General Publishing Director Destek Hizmetleri Genel Müdürü
General Director of Support Services

Yayın Yönetmeni Habip SALBAŞ
Publishing Director Ders Kitapları ve Yayınlar Daire Başkanı
Head of Textbooks and Publications Department

Yazı İşleri Müdürü Hikmet AZER
Chief Editor

Yayın Kurulu Prof. Dr. Petek AŞKAR (Millî Eğitim Bakanlığı)
Editorial Board Prof. Dr. Semih AKTEKİN (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
Prof. Dr. Alipaşa AYAS (Bilkent Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet Öcal OĞUZ (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Prof. Dr. Selahattin GELBAL (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Mine İŞIKŞAL BOSTAN (Orta Doğu Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Aysun DOĞAN (Ege Üniversitesi)
Doç. Dr. Dilara BAKAN KALAYCIOĞLU (Gazi Üniversitesi)
Dr. Hayri Eren SUNA (Millî Eğitim Bakanlığı)

Başeditör Hakkı USLU
Editor in Chief

Editörler Dr. Rabia Sultan GÜNEŞ KOÇ
Editors Melek GEREK
Nurcan ŞEN

Ön İnceleme Komisyonu Hakkı USLU
Pre-evaluation Board Dr. Rabia Sultan GÜNEŞ KOÇ
Melek GEREK

İngilizce Danışmanı Nurcan ŞEN
English Adviser

Kapak Tasarımı Berat YURTALAN
Cover Design

Dizgi Pınar BALKIŞ
Typesetting-Composition

Adres Millî Eğitim Bakanlığı
Address Beşevler Kampüsü 1 Blok, 06560 Yenimahalle / ANKARA
e-mail: med@meb.gov.tr web: dhgm.meb.gov.tr
Tel / Phone: 0 312 413 19 17 - 413 19 13

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları 8277
Publications of Ministry of National Education

Sürelî Yayınlar Dizisi 368
Periodicals Series

24/09/2018 tarihli ve 17266783 sayılı makam oluru ile 500 adet basılmıştır.

The journal was printed as 600 pieces according to the authority approval of Ministry of National Education with the date of 24/09/2018 and the number of 17266783.

Bu Sayının Hakemleri
Guest Advisory Board

| | |
|--------------------------------------|---|
| Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK | Karabük Üniversitesi |
| Prof. Dr. Ahmet SABAN | Necmettin Erbakan Üniversitesi |
| Prof. Dr. Bülent BAYRAM | Uluslararası Hoca Ahmet Yesevi Türk-Kazak Üniv. |
| Prof. Dr. Esmâ Buluş KIRIKKAYA | Kocaeli Üniversitesi |
| Prof. Dr. Hamit ER | Yalova Üniversitesi |
| Prof. Dr. Havise ÇAKMAK GÜLEÇ | Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi |
| Prof. Dr. M. Olcay ÇAM | Ege Üniversitesi |
| Prof. Dr. Midrabi Cihangir DOĞAN | Marmara Üniversitesi |
| Prof. Dr. Necdet KONAN | İnönü Üniversitesi |
| Prof. Dr. Selahattin TURAN | Bursa Uludağ Üniversitesi |
| Prof. Dr. Selçuk UYGUN | Süleyman Demirel Üniversitesi |
| Prof. Dr. Şükrü ADA | Bursa Uludağ Üniversitesi |
| Prof. Dr. Yaprak Türkân YÜCELSİN-TAŞ | Marmara Üniversitesi |
| Prof. Dr. Yavuz TAŞKESEN LİGİL | Atatürk Üniversitesi |
| Prof. Dr. Yıldız AKPOLAT | Dokuz Eylül Üniversitesi |
| Prof. Dr. Zeynep Deniz YÖNDEM | Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi |
| Doç. Dr. Ahmet KURNAZ | Necmettin Erbakan Üniversitesi |
| Doç. Dr. Alptürk AKÇÖLTEKİN | Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi |
| Doç. Dr. Aydın KARAÇAM | İstanbul Aydın Üniversitesi |
| Doç. Dr. Aysun Yaralı AKKAYA | Mersin Üniversitesi |
| Doç. Dr. Fatih BOZBAYINDIR | Gaziantep Üniversitesi |
| Doç. Dr. Hakan GÜLERCE | Harran Üniversitesi |
| Doç. Dr. Hale SUCUOĞLU | Dokuz Eylül Üniversitesi |
| Doç. Dr. Hülya YILDIZLI | İstanbul Üniversitesi |
| Doç. Dr. İbrahim Seçkin AYDIN | Dokuz Eylül Üniversitesi |
| Doç. Dr. İkbâl Tuba ŞAHİN SAK | Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi |
| Doç. Dr. İsa KAYA | Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi |
| Doç. Dr. Lütfü İLGAR | Biruni Üniversitesi |
| Doç. Dr. Rasim TÖSTEN | Siirt Üniversitesi |
| Doç. Dr. Rıdvan KÜÇÜKALİ | Atatürk Üniversitesi |
| Doç. Dr. Osman ÇEPNİ | Karabük Üniversitesi |
| Doç. Dr. Özlem ŞİMŞEK | Kırkkale Üniversitesi |
| Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR | Bartın Üniversitesi |
| Doç. Dr. Suat KOL | Sakarya Üniversitesi |
| Doç. Dr. Süleyman KARATAŞ | Akdeniz Üniversitesi |
| Doç. Dr. Uğur ÇAĞLAK | Necmettin Erbakan Üniversitesi |
| Doç. Dr. Ümrân Betül CEBESOY | Uşak Üniversitesi |
| Dr. Öğretim Üyesi Dila Nur YAZICI | Ondokuz Mayıs Üniversitesi |
| Dr. Öğretim Üyesi Dönüş ŞENGÜR | Fırat Üniversitesi |
| Dr. Öğretim Üyesi Fatih TANRIKULU | Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi |
| Dr. Öğretim Üyesi Füsün ÜNAL | Dokuz Eylül Üniversitesi |

| | |
|---------------------------------------|--|
| Dr. Öğretim Üyesi Gamze TEZCAN | Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi |
| Dr. Öğretim Üyesi Hakkı KAHVECİ | Eskişehir Osmangazi Üniversitesi |
| Dr. Öğretim Üyesi Murat BÜLBÜL | İstanbul Medeniyet Üniversitesi |
| Dr. Öğretim Üyesi Özge ÇİÇEK ŞENTÜRK | Kilis 7 Aralık Üniversitesi |
| Dr. Öğretim Üyesi Serap Nur DUMAN | Kırıkkale Üniversitesi |
| Dr. Öğretim Üyesi Ümmü Gülsüm DURUKAN | Giresun Üniversitesi |
| Dr. Öğretim Üyesi Volkan VAROL | Sinop Üniversitesi |
| Dr. Öğretim Üyesi Yavuz Ercan GÜL | Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi |
| Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN | Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi |

Milli Eğitim dergisi; TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin Türkçe veri tabanı ve SCOPUS, EBSCO, UDL-EDGE (i-Focus, i-journals, i-future) uluslararası veri tabanlarında indekslenmektedir.

Abonelik Şartları

Derginin yıllık abonelik bedeli 40 TL'dir.

Abonelik için yıllık abone bedelinin Döner Sermaye Müdürlüğü adına Ziraat Bankası TR 79 0001 0017 4505 4952 1351 93 No.lu hesabına yatırılması ve makbuzun abonelik gerçekleştiren kişi ise T.C. kimlik numarası, kurum ise vergi numarası ve açık adres yazılarak Millî Eğitim Bakanlığı Beşevler Kampüsü 1 Blok, 06560 Yenimahalle/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Baskı-Dağıtım

*MEB Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü
(0312) 413 42 03*

İçindekiler

Table of Contents

| | |
|--|---|
| Erken Çocukluk Dönemi Problem Çözme Becerilerine Yönelik Yapılan Eğitimsel Uygulamaların Etkililiği: Bir Meta <i>Effectiveness of Educational Practices for Early Childhood Problem Solving Skills: A Meta-analysis Study</i> Araştırma Makalesi Yasin TOK, Mehmet SAĞLAM • 9 | Kaynaştırma Uygulamaları Kapsamında Eğitsel Oyunların Kullanılmasına Yönelik Metaforik Alguların İncelenmesi <i>An Examination of Metaphorical Perceptions Towards the Use of Educational Games in Inclusive Practices</i> Araştırma Makalesi Mahmut Serkan YAZICI, Fatma Gül UZUNER • 107 |
|--|---|

| | |
|--|--|
| Resimli Erken Çocukluk Dönemi Kitaplarının Okul Türü Temelinde Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi <i>Examination of Illustrated Early Childhood Books in Terms of Some Variables Based on School Type</i> Araştırma Makalesi Esra ERGİN, Emine ARSLAN KILIÇOĞLU, Büşra ERGİN • 33 | Okuma Çemberinin Türkçe Eğitiminde Kullanımı: Bir Betimsel İçerik Analizi <i>The Use of Literature Circles in Turkish Language Education: A Descriptive Content Analysis</i> Araştırma Makalesi Ömer Faruk TAVŞANLI, Pınar ULAŞ • 141 |
|--|--|

| | |
|---|---|
| Mizaç Özelliklerinin Okul Öncesi Çocukların Ruhsal Uyumlarına Etkisinin İncelenmesi <i>An Investigation of the Effects of Temperament Traits on Preschool Children's Spiritual Adjustment</i> Araştırma Makalesi Ayşe ÇETİNKAYA, Arzu ÖZYÜREK • 53 | İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Başarı Alguları ile Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki <i>The Relationship between Primary School Fourth Grade Students' Perceptions of Success and Self-Regulation Skills</i> Araştırma Makalesi Sezgin TEMEL, Ceren ÇEVİK KANSU, Nermin TEMEL • 167 |
|---|---|

| | |
|--|---|
| Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği Çocuk Formu (ÇDDÖ) ve Yetişkin Formunun (ÇDDÖ-YF) Türkçeye Uyarlanması <i>Study of Turkish Adaption of the Emotion Regulation Scale for Children Child Form (ÇDDÖ) and Adult Form (ÇDDÖ-YF)</i> Araştırma Makalesi Sümeyya TATLI HARMANCI, Abide GÜNGÖR AYTAZ • 71 | Erasmus+ Programına Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Program Kazanımları ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi <i>Examining the Opinions of Secondary Education Students Participating in the Erasmus+ Program About Program Gains</i> Araştırma Makalesi Ali Rıza YAVRUTÜRK, Fatih KOCA • 199 |
|--|---|

**“Maddenin Özellikleri” Ünitesi Başarı Testi
Geliştirme ve Öğrenci Başarısını Belirleme
"Properties of Matter" Unit: Success Test
Development and Determining Student Success**
Araştırma Makalesi
Mehmet DAĞ,
Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU • 221

**Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yenilenebilir
Enerji Kaynakları Hakkındaki Farkındalık
Düzeylerinin Belirlenmesi**
*Determining the Awareness Level of Science
Teachers About Renewable Energy Resources*
Araştırma Makalesi
İkramettin DAŞDEMİR, Halil BAYSAL • 255

**Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sermaye,
Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşmaları
Arasındaki İlişkinin Analizi**
*An Analysis of the Relationship Among
Psychological Capital, Classroom Connectedness
and School Alienation of University Students*
Araştırma Makalesi
Fulya ATİLA, Burhanettin DÖNMEZ • 279

**Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretimde
Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi**
*Investigation of Preschool Teacher Candidates'
Conscious Awareness Levels in Teaching*
Araştırma Makalesi
Merve ŞEPİTÇİ SARIBAŞ, Sinem ÇAKIR,
Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN,
Arzu ÖZYÜREK • 319

**Türkiye’de 2016-2022 Yılları Arasında
Uygulanan Aday Öğretmen Performans
Değerlendirme Sürecinin İncelenmesi**
*Examining the Performance Evaluation Process of
Novice Teachers Implemented in Türkiye Between
2016-2022*
Araştırma Makalesi
Mehmet ARSLAN • 349

**Türkiye ve Kazakistan’daki Öğretmen
Adaylarının Akademik Başarı ve Yaşam
Doyum Düzeylerinin Karşılaştırmalı Olarak
İncelenmesi**
*A Comparative Analysis of Academic Achievement
and Life Satisfaction Levels of Teacher Candidates
in Türkiye and Kazakhstan*
Araştırma Makalesi
Hüseyin Hüsnü BAHAR,
Nursulu ABDREMANOVA • 389

**Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilem
Durumlarının ve Bu Durumlara İlişkin Çözüm
Yollarının Değerlendirilmesi**
*An Evaluation of Teachers' Ethical Dilemma
Situations and Their Solutions to These Situations*
Araştırma Makalesi
Hülya KASAPOĞLU TANKUTAY,
Derya YÜCEL • 409

**Okul Yöneticilerinin Doküman Yönetim Sistemi
Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi**
*Examination of School Administrators' Views on
Document Management System*
Araştırma Makalesi
Hamza YAKAR, Bektaş TOPRAK • 437

**Sevgili Okulum.....: Öğretmenlerin Uzaktan
Eğitim Sürecinde Okulları için Yazdıkları
Minnettarlık Mektuplarının Analizi**
*My Dear School....: Analysis of the Gratitude
Letters Written by Teachers for their Schools in the
Distance Education Process*
Araştırma Makalesi
**Fatma ALTINSOY, Çiğdem KEVEN
AKLİMAN • 469**

**Assessing the Criteria for Equality of the
Right: Refugees' Higher Education from the
Perspective of Human Rights**
*Hak Eşitliğine İlişkin Kriterlerin
Değerlendirilmesi: İnsan Hakları Perspektifinden
Mültecilerin Yükseköğrenimi*
Araştırma Makalesi
Zahide ERDOĞAN • 577

**Lise Öğrencilerinin Mobil Odaklanma
Sayaçlarının Ders Çalışma Alışkanlıklarına ve
LGS Puanlarına Etkisinin İncelenmesi**
*Investigation of the Effect of High School Students'
Mobile Focus Meter on Study Habits and LGS
Scores*
Araştırma Makalesi
**Abdülaziz YENİYOL,
Beyza TAŞDÖNDEREN, Sema SAĞLIK • 489**

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri
*Publication Principles of the Journal of National
Education • 603*

**Türkiye'de Özel Okullar ile İlgili Yapılan
Lisansüstü Tezlerin Tematik ve Yöntemsel
Eğilimleri: İçerik Analizi**
*Thematic and Methodical Trends of Graduate
Thesis on Private Schools in Turkey: Content
Analysis*
Araştırma Makalesi
Ali ÖZDEMİR, Nuray KARAGÖZ • 515

**Sosyobilimsel Konulara Yönelik Yürütülen
Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Sistematik Bir
Analiz**
*Examination of Post Graduate Thesis Related to
Socio-Scientific Topics: A Systematic Analysis*
Araştırma Makalesi
Zeynep BAŞKAN TAKAOĞLU • 547

Erken Çocukluk Dönemi Problem Çözme Becerilerine Yönelik Yapılan Eğitimsel Uygulamaların Etkililiği: Bir Meta-analiz Çalışması

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Yasin TOK¹, Mehmet SAĞLAM²

¹ Öğretim Görevlisi, Malatya Turgut Özal Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu, Çocuk Gelişimi, yasin.tok@ozal.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8601-8732.

² Doç. Dr, İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi, mehmet.saglam@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1784-4472.

Gönderilme Tarihi: 17.01.2022 Kabul Tarihi: 18.05.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1056054

Öz

Bu araştırmada amaç, okul öncesi eğitime devam eden 3-6 yaş grubu çocuklara yönelik deneysel desende tasarlanmış eğitimsel uygulamaların çocukların problem çözme becerilerine etkisini belirlemektir. Bu kapsamda Türkiye’de 1987-2021 (Ekim) yılları arasında asıl tarama ile 691, tamamlayıcı taramalar ile 321 olmak üzere toplamda 1012 lisansüstü tez incelenmiştir. Taramalardan ulaşılan çalışmalar meta-analize dâhil edilme kriterleri doğrultusunda incelendiğinde, 27 tez çalışmasının meta-analiz için uygun olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada betimsel istatistik verileri, yayın yanlılığı, heterojenlik ve etki büyüklükleri Comprehensive Meta Analysis Version 2 programı ile analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde yayın yanlılığının olmadığı ve araştırma kapsamında yer alan çalışmaların etki büyüklüklerinin heterojen bir dağılıma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deneysel eğitim uygulamalarının çocukların problem çözme becerilerine etkisi rastgele etkiler modelinde analiz edildiğinde etki büyüklüğü değerinin deney grubu lehine olduğu bulunmuştur. Elde edilen etki büyüklüğü değeri okul öncesi eğitime devam eden 3-6 yaş grubu çocuklara yönelik deneysel desende tasarlanmış eğitimsel uygulamaların çocukların problem çözme becerileri üzerinde Cohen d sınıflamasına göre yüksek düzeyde etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Moderatör analizi sonuçları incelendiğinde; bulunan genel etki büyüklüğü için çocukların devam ettiği okul öncesi eğitim kurum türü, çocukların yaş grubu, tez çalışma türü, tezin yapıldığı anabilim dalı, tezin yapıldığı üniversite, tezin yapıldığı yıl moderatör olmadığı sonucuna ulaşılrken, tezin yapıldığı enstitü bulunan genel etki büyüklüğü için moderatör değişken olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: erken çocukluk, okul öncesi, problem çözme, meta-analiz

Effectiveness of Educational Practices for Early Childhood Problem Solving Skills: A Meta-analysis Study

Abstract

The aim of this study is to determine the effect of educational practices designed in experimental research on children's problem solving skills for the children aged 3-6 years attending pre-school education. In this context, a total of 1012 master's/doctorate theses, of which 321 with the original scans and 691 supplementary scans, were examined between 1987-2021 (October) in Turkey. When the studies were examined according to the criteria, it was determined that 27 theses were suitable for meta-analysis. In the study, descriptive statistics data, publication bias, heterogeneity and effect sizes were analyzed with the Comprehensive Meta-Analysis Version 2 program. It was concluded in the analyzes that there was no publication bias and that the effect sizes of the studies had a heterogeneous distribution. When the effect of experimental education practices on children's problem solving skills was analyzed in the random effects model, it was found that the effect size value was in favor of the experimental group. The obtained value shows that the educational practices designed in the experimental research for children aged 3-6 in preschool education have a higher level of effect on children's problem solving skills compared to the Cohen d classification. When the moderator analysis results are examined, for the overall effect size; while reaching the conclusions that the age group of the children and the type of preschool education institution they attend, the type of thesis study, the department and university in which the thesis was made, the year the thesis was made, was not a moderator; The institute where the thesis was made was found as a moderator variable for the overall effect size.

Keywords: early childhood, preschool, problem solving, meta-analysis

Giriş

Problem, ulaşılmak istenen amaca erişilmesine ket vuran engellerin varlığında ortaya çıkar (Cüceloğlu, 2006). Problem çözme ise bu engelleri ortadan kaldırmaya yönelik amaca ulaşma sürecini ifade eder (Yurdakul ve Bütün Ayhan, 2016). Problem çözme olarak ifade edilen bu süreç, tüm yaşam boyunca gerekli olan bir yetenek olarak kavramsallaştırılır (Bingham, 1983). Bu kavramsallaştırmada problem içeren bir durum mevcut olan durumla olması gereken ya da ideal durum arasında belirli bir fark bulunması, bireyin bu farkı algılayarak ortadan kaldırmaya yönelik eyleme geçmesi ve bu farkı ortadan kaldırmaya dönük girişimlerinin engellenmesini içeren özellikleri barındırır (Öğülmüş, 2004).

Çocuklar doğdukları andan itibaren öğrenmek, doğal olarak çevreyi keşfetmek ve problemlere çözüm bulmak isterler (Lind, 1998). Piaget'nin düşünce gelişimine ilişkin evrelerinden erken çocukluk döneminde çocuğun çevresinden gelen problemler ve uyarılmalarla karşılaşması bilgiyi özümlemede dengesizlik durumunu ortaya çıkarır. Bu durumda çocuk düşüncelerini uyum kurmaya güdüleyerek akıllı yürütme becerilerini geliştirir (Gander ve Gardiner, 2004). Akıllı yürütme becerileriyle birlikte çocuklar bir sorun ya da problemle karşılaştıklarında önce sorunu tanımlamaya çalışırlar ardından problemin çözümü için farklı yollar bulur, bu yollar arasından en uygun olanı tercih edip uygularlar (Yurdakul ve Bütün Ayhan, 2016). Bu süreç, sorunun çocuk tarafından fark etmesiyle başlayıp sorunun çözülmesine kadar devam eder (Öğülmüş, 2004). Bu süreç sonucunda elde edilen problem çözme becerilerinin gücü üç alanda yatmaktadır. İlk olarak, çocuklar problem çözme becerilerini bir ikilemi çözmek için herhangi bir sosyal durumda kullanabilirler. İkincisi, bu beceriler, zorlayıcı davranışları önlemek için son derece etkili bir araç işlevi görebilir. Üçüncüsü, problem çözme becerileri, çocukların akranlarıyla ilişkilerindeki hatalı davranışları hızlı bir şekilde düzeltmelerine olanak tanıyabilir (Joseph ve Strain, 2010). Çocuğun yaşamında ortaya çıkan yeni ve alışılmadık durumlara göre farklı çözüm şekli bulması sadece ihtiyaçlarını karşılamak için değil aynı zamanda başarılı bir yaşam sürmenin esası olan beceriyi kazanmasına fırsat verme açısından da önemlidir (Bingham, 1983).

Çocukluğun erken yıllarında problem çözme, deneyimler yoluyla ve keşif içeren doğal öğrenmeye odaklıdır: kapları su, kum veya diğer maddelerle doldurup boşaltmak, karıncaları gözlemlemek veya bir rampadan aşağı oyuncak arabalarla yarışmak gibi. İlerleyen yıllarda yetişkinler problem çözme konusunda daha yapılandırılmış bir yaklaşım benimseyebilirler (Lind, 1998). Öğretimin problem çözme becerilerinin edinimi için yapılandırılması gerektiği fikrinin altında yatan varsayım, bu tür becerilerin bir kez kazanıldığında uyum sağlama ve hayatta kalma için bir ön koşul olduğudur. Ayrıca çocuklar başarılı problem çözücüler haline geldiklerinde her türlü problemin üstesinden gelebilirler ve başarılı bir şekilde sonuca varmak için gerekli zihinsel yeteneklere sahip oldukları noktada kendilerine güvenebilirler (Norman, 1988). Bu sebeplerle problem çözme, öğretim programının en önemli unsuru olarak düşünülmelidir (Bingham, 1983). Bu bağlamda öğretmenler; çocuklara anlamlı deneyimler sağlayarak çocukların gözlemleme, sorma, deneme, akıllı yürütme ve iletişim ağları oluşturma aşamalarında çeşitli kaynaklardan gelen bilgileri tanıma, anlama, elde etme ve işleme süreçlerini destekleyerek problem çözme becerilerini geliştirebilirler (Haenilah, Yanzi ve Drupadi, 2021).

Deneyisel araştırmaların düzenli bir şekilde birikimli olarak artması için bilimsel bilginin istikrarlı bir şekilde ilerlemesi gerekmektedir (Card, 2012). Bu sebeple ortak bir amacı gerçekleştirmek üzere önemli küresel konularda belirli bir zaman içinde

çok sayıda çalışmanın yapılması yaygın bir olgudur. Bu doğrultuda hedef parametre hakkında geçerli bir sonuca varmak için yapılan araştırmaların sonuçlarını anlamlı bir şekilde birleştirmek gerekir. İstatistiksel meta-analizin ana amacı da bileşen çalışmalarından elde edilen sonuçları anlamlı bir şekilde birleştirmek için yöntemler sağlamaktır (Hartung, Knapp ve Sinha, 2008). Genel olarak meta-analiz de bireysel çalışmalardan elde edilen sonuçları birleştirmek amacıyla yapılan istatistiksel analizdir (Glass, 1976). Meta-analizde amaç daha önceden belirli değişkenlerle yapılmış bireysel araştırmalarda yer alan korelasyon katsayısı (r) ve etki büyüklüğü vb. istatistiksel değerleri kullanarak araştırmalarda elde edilen bulguları sentezleyip özel analizler aracılığıyla yeniden yorumlamaktır (Gürbüz ve Şahin, 2018). Bu bağlamda Türkiye’de 1987-2021 (Ekim) yılları arasındaki okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine yönelik deneysel olarak tasarlanmış eğitimsel uygulamaları içeren yüksek lisans/doktora tezleri incelenmiştir. Bu incelemelerde tez çalışmalarının önce betimsel istatistik verileri ardından her çalışma için etki büyüklüğü ve analize dâhil edilen tüm çalışmaların toplam etki büyüklükleri belirlenmiştir. Ayrıca problem çözme becerilerini etkileyen eğitimsel etkinlikler incelenirken moderatör değişkenler analizlere dâhil edilmiştir. Bu analizlerle araştırma sonuçları arasındaki farklılığın oluşmasına sebep olabilecek değişkenler belirlenmeye çalışılmıştır.

Alan yazında Türkiye’de erken çocukluk dönemi problem çözme becerilerine yönelik eğitim etkinliklerinin incelendiği çok sayıda tez çalışması (Akçay, 2019; Akşüt, 2015; Aktaş, 2021; Akyol Altun, 2018; Alemdar Coşkun, 2016; Bezirci, 2017; Canbeldek, 2020; Dal Berberoğlu, 2019; Demirel, 2021; Dereli, 2008; Günşen, 2020; Işıklar, 2019; Işıktekiner, 2014; Karayol, 2016; Kargı, 2009; Kayılı, 2015; Küçük kara, 2019; Mermer, 2017; Oğuz, 2012; Pehlivan, 2019; Şahin, 2015; Taş, 2019; Turupçu Doğan 2019; Uyar, 2020; Ünal, 2014; Yalçın, 2020; Yiğitalp, 2014) bulunmaktadır. Ancak erken çocukluk dönemi problem çözme becerilerine yönelik deneysel müdahalelerin etki büyüklükleri hesaplanarak etki düzeyleri ortaya konulan bir meta-analiz çalışmasına rastlanılmamıştır. Ayrıca problem çözme becerileri; çocuğun yeteneklerinin, karar verme, iletişim ve işbirliği becerilerinin, özsaygı ve özgüven duygularının gelişmesini desteklediği (Bingham, 1983; Yurdakul ve Bütün Ayhan, 2016) bununla birlikte problem çözme becerisi güçlü olan çocukların bilgiye ulaşma konusunda öz-yönelimli öğrenme becerilerine sahip oldukları için problemler karşısında zorluk çekmediği (Norman, 1988) ve erken çocukluk döneminin yaşamın temel yapı taşlarını oluşturması, erken dönemlerde elde edilen becerilerin tüm yaşantıyı şekillendirmesi bakımından oldukça önemlidir. Bu önem durumları göz önünde bulundurulduğunda bu araştırmada amaç, okul öncesi eğitime devam eden 3-6 yaş grubu çocuklara yönelik deneysel desende tasarlanmış eğitimsel uygulamaların çocukların problem çözme becerilerine etkisini belirlemektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Deneysel araştırmaların sonuçlarını birleştirmek için istatistiksel yöntemler (meta-analiz) kullanılmaktadır (Hedges, 1992). Bu doğrultuda bu çalışmada deneysel desende tasarlanmış eğitimsel uygulamalar ele alındığından meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Glass (1976) meta-analizi, bireysel çalışmalardan elde edilen sonuçları birleştirmek amacıyla yapılan istatistiksel analiz olarak tanımlarken Dinçer (2021) bir konu, tema veya çalışma alanı ile ilgili benzer araştırmaları birtakım ölçütlere göre gruplayıp bu araştırmalara ait nicel bulguları birleştirilerek yorumlama olarak tanımlamaktadır. Meta-analizde temel amaç, bireysel araştırmalardan elde edilen etki büyüklüğü üzerinden genel bir ortalama etki değeri ifade etmektir (Şen ve Yıldırım, 2020).

Araştırmaya Dâhil Edilme Kriterleri

Türkiye’de okul öncesi eğitim çağındaki çocuklarının problem çözme becerilerini etkileyen deneysel desende tasarlanmış çalışmalar için pilot olarak “problem çözme”, “sorun çözme” ve “çocuk” anahtar kelimeleri YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında aranarak literatür taraması yapılmıştır. Yapılan pilot tarama sonrasında araştırma için yeterli veri havuzu olduğu tespit edilmiştir. Genel tarama terimi kullanılarak yapılacak aramalarda olası veri kayıpları açısından “Gelişmiş Tarama” seçeneği kullanılmıştır. Gelişmiş taramada ilk olarak “problem çözme” ve “çocuk” ikili taraması, ikinci olarak da “sorun çözme” ve çocuk” ikili taraması yapılmıştır. Tarama yapılırken aranacak birinci anahtar kelime “problem çözme” içerme durumu olarak “ve” seçilirken ikinci anahtar kelime “çocuk” seçilmiştir. Bir sonraki taramada aranacak birinci anahtar kelime “sorun çözme” içerme durumu olarak “ve” seçilirken ikinci anahtar kelime “çocuk” seçilmiştir. Aranacak alan; her iki anahtar kelime için “tümü (tez adı, yazar, danışman, konu, dizin, özet)” arama tipi, her iki anahtar kelime için de “içinde geçsin” olarak seçilmiş, yıl ve diğer alanlar için herhangi bir sınırlama olmadan geniş tarama yapılmıştır. Tarama sonucunda Türkiye’de 1987-2021 (Ekim) yılları arasında asıl tarama ile 691, tamamlayıcı taramalar 321 olmak üzere toplamda 1012 yüksek lisans/doktora tezine ulaşılmıştır. Literatür taraması 19 Ekim 2021 tarihinde tamamlanmıştır.

Tarama sonucunda araştırmacılar tarafından meta-analize dâhil edilen çalışmaların seçiminde uygulanan kriterler maddeler halinde sunulmuştur. Bunlar;

1. Türkiye’de 1987-2021 (Ekim) yılları arasında yapılmış olan yüksek lisans ya da doktora tezleri olması,

2. Yüksek lisans/doktora tezlerinin açık erişime sahip olması,
3. Lisansüstü tezlerde örneklemin özel ya da resmi eğitim kurumuna devam eden 3-6 yaş grubu normal gelişim gösteren çocuklardan oluşması,
4. Lisansüstü tezlerin 3-6 yaş grubu çocukların problem çözme becerilerine yönelik deneysel desende tasarlanmış eğitim uygulamalarını içermesi,
5. Çalışmalarda; seçilen örneklem sayısı, aritmetik ortalama değeri ve standart sapma değeri gibi etki büyüklüğünün hesaplanmasında kullanılan istatistiksel bilgilerin yer alması ve
6. Deneysel desende tasarlanmış çalışmalarda problem çözme becerileri toplam puanının yer alması.

Literatür taraması sonucunda elde edilen çalışmaların meta-analize dâhil edilme kriterleri doğrultusunda incelendiğinde, 27 tez çalışması meta-analiz için uygun olduğu tespit edilmiştir. Yapılan taramalar sonucunda çalışmaların dâhil edilme aşamalarına ilişkin akış diyagramı Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1*Çalışmaların Meta-analize Dâhil Edilme Aşamalarına İlişkin Akış Diyagramı*

Literatür taraması doğrultusunda olası veri kayıplarını engellemek için tamamlayıcı taramalar yapılmıştır. İkili ve üçlü anahtar kelime grupları ile içerme durumu “ve” arama tipi; “içinde geçsin olarak” taramalar gerçekleştirilmiştir. “Problem çözme ve okul öncesi” anahtar kelimeleri ile ikili tarama sonucunda 214, “Problem çözme ve okulöncesi” anahtar kelimeleri ile yapılan ikili tarama sonucunda 36, “Okul öncesi, problem çözme ve deney” anahtar kelimeleri kullanılarak üçlü tarama sonucunda 71 olmak üzere toplamda 321 çalışma ek olarak incelenmiştir. Çalışmalar meta-analize dâhil edilme kriterleri doğrultusunda incelendiğinde araştırmaya dâhil edilecek veri bulunamamıştır. Dâhil edilme kriterleri doğrultusunda meta-analize seçilen 27 çalışmaya ilişkin betimsel istatistik verileri tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

*Dâhil Edilme Kriterleri Doğrultusunda Meta-analize Seçilen Çalışmalara İlişkin Be-timsel İstatistik Verileri**

| <i>Tezlerin Yapıldığı Üniversite</i> | <i>f</i> | <i>Tezlerin Yapıldığı Enstitü</i> | <i>f</i> |
|--------------------------------------|----------|---|----------|
| Ankara | 6 | Eğitim Bilimleri | 15 |
| Gazi | 5 | Sosyal Bilimler | 8 |
| Selçuk | 3 | Sağlık Bilimleri | 2 |
| Bolu Abant İzzet Baysal | 2 | Fen Bilimleri | 2 |
| Çanakkale Onsekiz Mart | 2 | <i>Tezlerin Yapıldığı Anabilim Dalı</i> | |
| Çukurova | 2 | Temel Eğitim | 9 |
| İstanbul Okan | 2 | İlköğretim | 5 |
| Pamukkale | 1 | Eğitimde Psikolojik Hizmetler | 2 |
| Hasan Kalyoncu | 1 | Okul Öncesi Eğitimi | 2 |
| Marmara | 1 | Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) | 2 |
| Hacettepe | 1 | Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi | 3 |
| Yıldız Teknik | 1 | Çocuk Gelişimi ve Eğitimi | 1 |
| <i>Tez Çalışma Türü</i> | | Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi | 1 |
| Yüksek lisans | 14 | Drama ve Eğitim | 1 |
| Doktora | 13 | Okul Öncesi Öğretmenliği | 1 |
| <i>Tezin Yapıldığı Yıl</i> | | <i>Uygulamanın Yapıldığı Eğitim Kurumu</i> | |
| 2008 | 1 | Anaokulu | 16 |
| 2009 | 1 | Anasınıfı | 9 |
| 2012 | 1 | Anaokulu-Anasınıfı | 1 |
| 2014 | 3 | Kreş ve Gündüz Bakımevi | 1 |
| 2015 | 3 | Çalışma Grubundaki Çocukların Yaş Grubu | |
| 2016 | 2 | 3-5 yaş | 1 |
| 2017 | 2 | 3-6 yaş | 1 |
| 2018 | 1 | 4-5 yaş | 3 |
| 2019 | 7 | 4-6 yaş | 2 |
| 2020 | 4 | 5 yaş | 5 |
| 2021 | 2 | 5-6 yaş | 12 |
| | | 6 yaş | 3 |

*Tabloda taramalar sonucunda elde edilen 27 tez çalışmasına yer verilmiştir (3 tez çalışmasında farklı çalışma gruplarından oluşan birden çok deney grubunun yer almasından dolayı bu tezlere ait çalışmalar ayrı ayrı değerlendirildiğinde araştırmada toplam 30 çalışma yer almaktadır).

Tablo 1’de dâhil edilme kriterleri doğrultusunda meta-analize seçilen çalışmalara ilişkin betimsel veriler incelendiğinde; tezlerin yapıldığı üniversiteler olarak tez sayısına göre ilk sırada Ankara Üniversitesi ($f=6$) ardından Gazi Üniversitesinin ($f=5$) geldiği daha sonra Selçuk ($f=3$), Bolu Abant İzzet Baysal ($f=2$), Çanakkale Onsekiz Mart ($f=2$), Çukurova ($f=2$), İstanbul Okan ($f=2$) ve diğer üniversitelerin ($f=1$) geldiği görülmektedir. Tezlerin yapıldığı yıllar açısından son yıllarda sayının arttığı, en yüksek sayının 2019 ($f=7$) ve ardından 2020 ($f=4$) yılında olduğu görülmektedir. Tez çalışmasının türü bakımından yüksek lisans ($f=14$) ve doktora ($f=13$) tez sayılarının birbirine oldukça yakın olduğu dikkat çekmektedir. Tezlerin yapıldığı enstitü bakımından farkın yüksek olduğu dikkat çekmektedir. En yüksek sayının Eğitim Bilimleri Enstitüsünün ($f=15$) onu takiben Sosyal Bilimler Enstitüsünün ($f=8$), Sağlık Bilimleri Enstitüsünün ($f=2$) ve Fen Bilimleri Enstitüsünün ($f=2$) geldiği görülmektedir. Tezlerin yapıldığı Anabilim dalı olarak en yüksek tez çalışmasının yer aldığı Temel Eğitim Anabilim dalı ($f=9$), İlköğretim Anabilim dalı için ($f=5$) olduğu görülmektedir. Uygulamanın yapıldığı eğitim kurumu olarak en yüksek sayı Anaokulu ($f=16$) onu anasınıfları ($f=9$), Anaokulu-Anasınıfı ($f=1$) ve Kreş ve gündüz bakımevi ($f=1$) izlemektedir. Çalışma grubunda yer alan çocukların yaş grubu bakımından farkın yüksek olduğu ve en yüksek sayı 5-6 yaş ($f=12$) grubunda olduğu görülmektedir.

Verilerin Kodlanması

Meta-analize dâhil edilen çalışmalara ilişkin verilerin elde edilmesinde, düzenlenmesinde ve kategoriler halinde verilere ulaşmada sistematik bir yapı sağlanması için kodlama formu oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan kodlama formu ile araştırmaya dâhil edilen 27 tez çalışmasına (3 tez çalışmasında farklı çalışma gruplarından oluşan birden çok deney grubunun yer almasından dolayı bu tezlere ait çalışmalar ayrı ayrı değerlendirildiğinde toplam 30 çalışmaya) ilişkin kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategoriler; Çalışmanın adı, yazarı, yayın yılı, tez çalışmasının yapıldığı üniversite, lisansüstü programın yer aldığı enstitü, anabilim dalı ve tez çalışmasının türü (Yüksek lisans/doktora) yer almaktadır. Bu kategorilerle birlikte deneysel uygulama yapılan okul öncesi eğitim kurumunun türü (Anaokulu, anasınıfı, kreş ve gündüz bakımevi) ve çocukların yaş grupları (3-6 yaş) bulunmaktadır. Kodlama formu, meta-analizde yer alacak çalışmalar için gerekli olan istatistikî verileri deney/kontrol grupları için, çalışmalarda yer alan örneklem sayısı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerini de içermektedir.

Etki büyüklüğünün belirlenmesi sürecinde hesaplanan etki değerinin güvenilirliğini ifade edebilmek için kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplamak gerekir. Bu bağlamda kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplamalarında iki kodlayıcı arasındaki uyum için Cohen Kappa katsayısı incelenmektedir (Şen ve Yıldırım, 2020). Bu bağlamda

kodlamanın güvenilirliği için kodlama işlemi iki farklı alan uzmanı tarafından yapılmıştır. Kodlama işlemi sonrası Cohen Kappa katsayısı için (Cohen, 1960): $K = \frac{Po - Pc}{1 - Pc}$ formülü kullanılarak hesaplamalar yapılmıştır. Kappa istatistiğinde (K) yer alan değerler Po (observed agreement) gözlemlenen uyum oranı, Pc (chance agreement) şans eseri beklenen uyum oranıdır (Sim ve Wright, 2005). Değerler yerine konulduğunda;

$$K = \frac{0.90 - 0.54}{1 - 0.54}$$

Hesaplamalar sonucunda Kappa istatistiği 0.78 bulunmuştur. Cohen Kappa katsayısının 0.60'tan büyük olması kodlayıcılar arası uyum için iyi bir düzeyi göstermektedir (Şen ve Yıldırım, 2020). Cohen Kappa istatistiğinden farklı olarak başka bir güvenilirlik hesaplanması Miles ve Huberman (1994) tarafından *Güvenirlilik* = (Uzlaşma sayısı) / (toplam uzlaşma + uzlaşmama) formülü ile hesaplamalar yapıldığında %90 olarak bulunan güvenilirlik değeri kodlayıcılar arası iyi bir uyum olduğunu doğrulamaktadır.

Verilerin Analizi

Meta-analize dâhil edilen 27 tez çalışmasından elde edilen 30 çalışma verisi kodlama formuna kategoriler halinde kodlandıktan sonra bu kodlar meta-analiz yapılmak amacıyla CMA V2 (Comprehensive Meta Analysis Version 2) programına aktarılmıştır. Meta-analizde verilerin analizinde Sabit Etkiler modeli (Fixed Effect model), Rastgele Etkiler modeli (Random Effects model) veya Karma Etkiler modeli (Mixed Effects models) kullanılmaktadır. Araştırmada genellemelerin yapıldığı evren, çalışma örneklemindekilerle aynı popülasyondan oluşuyorsa Sabit Etkiler modeli kullanılırken genellemelerin yapıldığı evren, çalışma örneğinin alındığı farklı popülasyonlardan oluştuğunda, Rastgele Etkiler modeli kullanılır (Hartung, Knapp ve Sinha, 2008). Eğitim bilimleri alanında gerek örneklemin türünden kaynaklı gerekse de değişkenler arasındaki etkileşimi etkileyen çeşitli değişken ya da unsurlar olabilir. Bu açıdan eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmalarda Rastgele ve Karma Etkiler modelini seçmek daha uygundur (Dinçer, 2021). Bununla birlikte araştırmaya dâhil edilen çalışmaların farklı müdahaleler içermesi nedeniyle de bu araştırmada Rastgele Etkiler modeli kullanılmıştır. CMA programı üzerinden çalışmaların deney/kontrol grubu örneklem büyüklükleri, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri üzerinden etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü genel olarak iki değişken arasındaki ilişkinin büyüklüğünü yansıtan bir sayıdır. Eğitim ve psikolojik araştırmalarda etki büyüklüğü indeksi olarak yaygın şekilde kullanılan Standartlaştırılmış Ortalama Fark, deney ve kontrol grubu ortalamaları arasındaki farkın standart sapmaya oranı

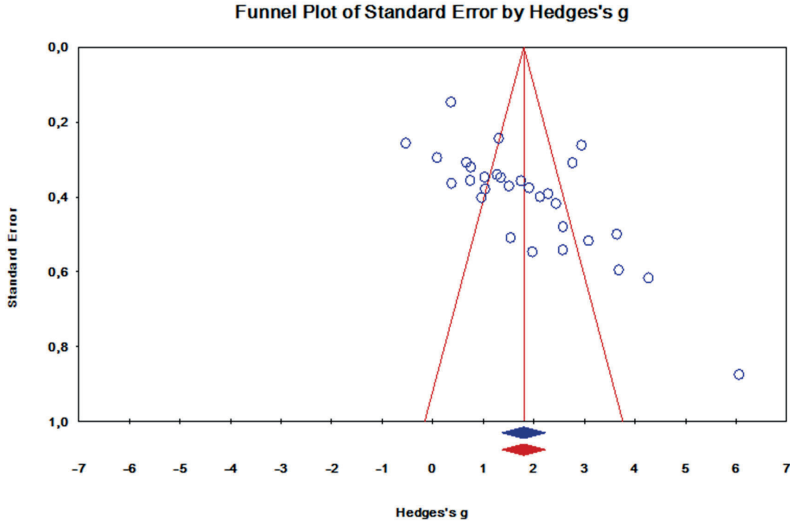
olarak tanımlanır ve üç türü vardır: Cohen d , Hedges g ve Glass Δ (Cooper, Hedges ve Valentine, 2009; Şen ve Yıldırım, 2020). Bu araştırmada etki büyüklüğü hesaplanmasında *Standartlaştırılmış Ortalama Fark* ve farkın hesaplamalarında ise Hedges g değeri ile etki büyüklükleri ifade edilmiştir. Etki değeri büyüklüklerinin yorumlanmasında d (g veya g Glass) = 0.20 küçük bir etkiyi, $d=0.50$ orta etkiyi ve $d=0.80$ büyük etkiyi (Cohen 1969; akt. Card, 2012) ifade eden sınıflandırma kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada ilk olarak tez çalışmalarından elde edilen verilerin meta-analize dâhil edilmesinde yayın yanlılığının olup olmadığı incelenmiştir. Meta-analizde bulgular açısından hem anlamlı hem de anlamlı olmayan çalışmalar araştırma sonucunda elde edilen genel etkiyi değiştirmektedir. Bu açıdan meta analizde anlamlı olmayan çalışmaların analize dâhil edilmemesi yayın yanlılığına işaret eder (Hartung, Knapp ve Sinha, 2008). Yayın yanlılığı, meta-analizin geçerliliği için önemli bir sorundur (Cooper, Hedges, Valentine, 2009) ve bu sorunu incelemek için çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bu meta-analiz çalışmasında yayın yanlılığını test etmek için “Huni Grafiği” (Funnel Plot) ve “Duval ve Tweedie’nin Kırp ve Doldur” (Duval ve Tweedie’s Trim and Fill) yöntemi kullanılmıştır.

Şekil 2

Huni Grafiği (Funnel Plot)



Huni grafiğinde yayın yanlılığının olmaması durumunda, örneklem hatası rastgele olduğu için çalışmalar ortalama etki büyüklüğüne göre simetrik olarak dağıtılacaktır (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2009). Şekil 2'deki Huni grafiği incelendiğinde meta-analize dâhil edilen çalışmaların etki büyüklüklerinde 16 verinin hunin sol tarafında 14 verinin de hunin sağ tarafında toplandığı görülmektedir. Bununla birlikte CMA programında Rastgele Etkiler Modeline göre publication bias (yayın yanlılığı) analizi yapıldığında kırmızı ile renklendirilen kutucuk mavi kutucuk ile aynı hizada yer almakta ve Huni grafiğinde sadece mavi daireler yer almakta, kırmızı daire yer almamaktadır. Bu sonuçlar, araştırmaya herhangi bir veri eklenmesine gerek duyulmadığını göstermektedir. Huni grafiğinin incelenmesinden sonra Duval ve Tweedie tarafından geliştirilen kırp ve doldur yöntemi ile veriler analiz edilmiştir. Kırp-doldur yöntemi hem yayın yanlılığını tespit etme hem de yanlılığı düzeltme işleminde yardımcı olmaktadır. Kırp ve Doldur yöntemi ile yapılan analiz sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Duval ve Tweedie'nin Kırp (Trim) ve Doldur (Fill) testi sonuçları

| Duval ve Tweedie'nin Kırp ve Doldur Yöntemi | | |
|--|---|------------------------------|
| | Kırılan Çalışmalar (Studies Trimmed) | Doldurulan (Observed Values) |
| Problem Çözme Becerisi | 0 | 1.799 |

Tablo 2'de Duval ve Tweedie tarafından geliştirilen kırp ve doldur yöntemi test sonuçları incelendiğinde, Huni grafiğinin (Funnel Plot) simetrik olması için gerekli veri sayısının "0" sıfır olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum araştırmada yayın yanlılığının olmadığını ortaya koymaktadır.

Okul öncesi eğitime devam eden 3-6 yaş grubu çocuklara yönelik deneysel sende tasarlanmış eğitimsel uygulamaların çocukların problem çözme becerilerine etkisini inceleyen çalışmaların genel etki büyüklüğü Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

DeneySEL Desende Tasarlanmış Eğitimsel Uygulamaların Çocukların Problem Çözme Becerilerine Etkilerine İlişkin Meta-analiz Sonuçları

| Model | k | EB _g | %95 Güven Aralığı | | Heterojenlik | | |
|-------------------------|----|-----------------|-------------------|-----------|--------------|------|----------------|
| | | | Alt sınır | Üst sınır | Q | p | I ² |
| Rastgele Etkiler Modeli | 30 | 1.799 | 1.376 | 2.223 | 326.219 | .000 | 91.110 |

Tablo 3'teki analiz sonuçları incelendiğinde deneysel eğitim uygulamalarının çocukların problem çözme becerilerine etkisi, Rastgele Etkiler Modelinde %95 güven aralığında [1.376; 2.223] sınırları içerisinde Etki Büyüklüğü Hedges g değeri EB_g=1.799 olarak bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre etki büyüklüğü değeri deney grubu (eğitim uygulamaları yapılan grup) lehinedir. Bulunan etki büyüklüğü değeri Cohen (0.20 küçük bir etkiyi, d=0.50 orta etkiyi ve d=0.80 büyük etkiyi) sınıflamasına göre büyük (large) bir etki düzeyini ifade etmektedir. Bu açıdan okul öncesi eğitime devam eden 3-6 yaş grubu çocuklara yönelik deneysel desende tasarlanmış eğitimsel uygulamaların çocukların problem çözme becerileri üzerinde Cohen sınıflamasına göre yüksek düzeyde etkiye sahiptir. Heterojenlik ile ilgili analiz sonuçları incelendiğinde araştırma kapsamında yer alan çalışmaların etki büyüklüklerinin heterojen bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir (Q=326.219; p<.05). Cochran Q istatistiği ve ona ait p=.000 değeri p<.05 düzeyinde anlamlıdır. Bu durumda meta-analize dâhil edilen verilerin anlamlı düzeyde heterojen olduğu söylenebilir. Bununla birlikte I²=91.110 değerinde "I²" çalışmalar arası varyansın şans faktöründen değil heterojenlikten kaynaklandığını ifade eden yüzdeler bir değerdir. Bu değer 100'e yaklaştıkça heterojenlik düzeyinin arttığına işaret eder (Şen ve Yıldırım, 2020). Higgins, Thompson, Deeks ve Altman (2003) I²=%25 düşük düzey, I²=%50 orta düzey ve I²=%75 yüksek düzey olarak belirtir. Bu bağlamda bu çalışmada heterojenlik I²=91.110 değeri ile yüksek düzeye denk gelmektedir. Araştırmalarda etki büyüklükleri arasında heterojenlik varsa bu heterojenliğin olası sebeplerini ortaya çıkarmak gerekir. Meta-analizde, her bir alt grubun ortalama etkisini ve varyansını hesaplamak ve alt gruplar arasındaki ortalama etkiyi karşılaştırmak için alt grup analizi yapılır. Bu analiz CMA paket programında "Subgroup Analysis" olarak ifade edilir, ayrıca "Analog ANOVA" yöntemi olarak da bilinir (Şen ve Yıldırım, 2020). Bu açıdan çalışmada etki büyüklükleri arasındaki farklılıkların sebeplerine ilişkin moderatör değişkenlerin etkisi test edilmiştir. Moderatör analizi yapılırken her moderatör için ayrı ayrı olmak üzere gruplarda karşılaştırma yapmak için yeterli veri olmayan çalışmalar analiz dışı bırakılmıştır. Moderatör analizine ilişkin analog ANOVA sonuçları tablo 4.'te gösterilmiştir.

Tablo 4*Moderatör Analizine İlişkin Analog ANOVA Sonuçları**

| Moderatör | %95 Güven Aralığı | | | Sd | Q _B | p |
|--|-------------------|-----------|-----------|----|----------------|-------|
| | g | Alt sınır | Üst sınır | | | |
| Okul Öncesi Eğitim Kurumu Türü | | | | | | |
| Anaokulu | 0.327 | 1.307 | 2.588 | | | |
| Anasınıfı | 0.281 | 0.942 | 2.043 | 2 | 1.135 | 0.567 |
| Kreş ve Gündüz Bakımevi | 0.373 | 1.017 | 2.480 | | | |
| Yaş Grubu | | | | | | |
| 4-5 yaş | 0.393 | 0.764 | 2.304 | | | |
| 4-6 yaş | 0.435 | 0.597 | 2.303 | | | |
| 5 yaş | 0.459 | 1.393 | 3.193 | 4 | 3.589 | 0.465 |
| 5-6 yaş | 0.282 | 0.978 | 2.085 | | | |
| 6 yaş | 0.735 | 1.015 | 3.897 | | | |
| Tez Çalışma Türü | | | | | | |
| Doktora | 0.317 | 1.561 | 2.805 | 1 | 3.015 | 0.082 |
| Yüksek Lisans | 0.305 | 0.820 | 2.017 | | | |
| Tezin Yapıldığı Enstitü | | | | | | |
| Eğitim Bilimleri Enstitüsü | 0.241 | 1.315 | 2.261 | | | |
| Fen Bilimleri Enstitüsü | 0.948 | 0.811 | 4.526 | 3 | 14.311 | 0.003 |
| Sağlık Bilimleri Enstitüsü | 0.279 | 0.007 | 1.100 | | | |
| Sosyal Bilimler Enstitüsü | 0.539 | 0.810 | 2.925 | | | |
| Tezin Yapıldığı Anabilim Dalı | | | | | | |
| Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi | 1.418 | -0.644 | 4.916 | | | |
| Eğitimde Psikolojik Hizmetler | 0.322 | 1.657 | 2.921 | | | |
| Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) | 0.948 | 0.811 | 4.526 | 5 | 3.692 | 0.594 |
| İlköğretim | 0.413 | 1.467 | 3.088 | | | |
| Okul Öncesi Eğitimi | 0.848 | -0.080 | 3.246 | | | |
| Temel Eğitim | 0.328 | 0.928 | 2.215 | | | |

Tezin Yapıldığı Üniversite

| | | | | | | |
|------------------------|-------|--------|-------|---|-------|-------|
| Abant izzet Baysal | 1.487 | 1.579 | 7.407 | | | |
| Ankara | 0.391 | 1.205 | 2.737 | | | |
| Çanakkale Onsekiz Mart | 0.259 | 0.498 | 1.515 | | | |
| Çukurova | 0.848 | -0.080 | 3.246 | 6 | 9.853 | 0.131 |
| Gazi | 0.425 | 0.898 | 2.565 | | | |
| İstanbul Okan | 0.990 | 0.045 | 3.925 | | | |
| Selçuk | 1.418 | -0.644 | 4.916 | | | |

Tezin Yapıldığı Yıl

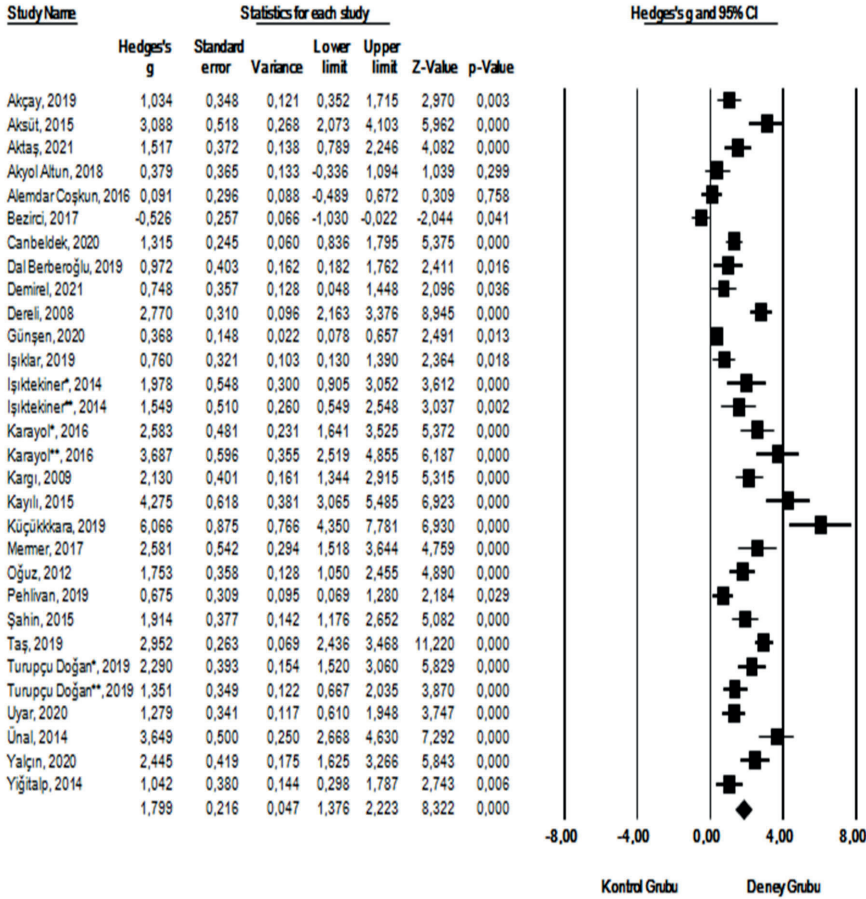
| | | | | | | |
|------|-------|--------|-------|---|-------|-------|
| 2014 | 0.584 | 0.891 | 3.180 | | | |
| 2015 | 0.687 | 1.680 | 4.371 | | | |
| 2016 | 1.148 | -0.171 | 4.330 | | | |
| 2017 | 1.553 | -2.053 | 4.034 | 6 | 7.549 | 0.273 |
| 2019 | 0.424 | 1.016 | 2.678 | | | |
| 2020 | 0.419 | 0.474 | 2.119 | | | |
| 2021 | 0.384 | 0.372 | 1.880 | | | |

* Moderatör analizi yapılırken her moderatör için ayrı ayrı olmak üzere gruplarda karşılaştırma yapmak için yeterli veri olmayan çalışmalar analiz dışı bırakılmıştır.

Moderatör analizine ilişkin analog ANOVA sonuçları incelendiğinde; bulunan genel etki büyüklüğü için çocukların devam ettiği okul öncesi eğitim kurum türü ($Q_{\beta} = 1.135$; $p > .05$), çocukların yaş grubu ($Q_{\beta} = 3.589$; $p > .05$), tez çalışma türü ($Q_{\beta} = 3.015$; $p > .05$), tezin yapıldığı anabilim dalı ($Q_{\beta} = 3.692$; $p > .05$), tezin yapıldığı üniversite ($Q_{\beta} = 9.853$; $p > .05$), tezin yapıldığı yıl ($Q_{\beta} = 7.549$; $p > .05$) moderatör olmadığı sonucuna ulaşılırken tezin yapıldığı enstitü ($Q_{\beta} = 14.311$; $p < .05$) bulunan genel etki büyüklüğü için moderatör değişken olarak bulunmuştur. Dolayısıyla çocuklara yönelik deneysel desende tasarlanmış eğitimsel uygulamaların çocukların problem çözme becerileri için genel etki büyüklüğü devam edilen okul öncesi eğitim kurumunun türünden, çocukların yaş grubundan, tez çalışma türünden, tezin yapıldığı üniversite, anabilim dalı ve tezin yapıldığı yıldan etkilenmemektedir. Buna karşılık genel etki büyüklüğü tezin yapıldığı enstitü türünden etkilenmektedir.

Şekil 3

Etki Büyüklüklerine ilişkin Orman Grafiği



Şekil 3'te araştırmaya dâhil edilen çalışmalara ait etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde; 30 çalışmadan 28'inde ($k=28$, $p<.05$) eğitimsel uygulamaların çocukların problem çözme becerileri için etki büyüklüğü istatistiksel olarak anlamlı iken 2 ($k=2$, $p>.05$) çalışmada ise bu etki büyüklüğü istatistiksel olarak anlamlı değildir. Çalışmaların standardize ortalamalar farkında (Hedges g) -0.526 ile 6.066 arasında değişen etki büyüklüklerinin olduğu görülmektedir. Orman grafiği bulgularında sadece 1 ça-

lışmanın etki büyüklüğü kontrol grubu lehine iken diğer çalışmaların etki büyüklükleri deney grubu lehinedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi eğitime devam eden 3-6 yaş grubu çocuklara yönelik deneysel desende tasarlanmış eğitimsel uygulamaların çocukların problem çözme becerilerine etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada “Meta-analiz” yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın amacını gerçekleştirmek üzere Türkiye’de 1987-2021 (Ekim) yılları arasında araştırmaya dâhil edilme kriterleri doğrultusunda 27 yüksek lisans/doktora tez çalışması (3 tez çalışmasında farklı çalışma gruplarından oluşan birden çok deney grubunun yer almasından dolayı bu tezlere ait çalışmalar ayrı ayrı değerlendirildiğinde toplam 30 çalışma) incelenmiştir. 30 çalışmadan 28’inde ($k=28$, $p<.05$) eğitimsel uygulamaların çocukların problem çözme becerileri için etki büyüklüğü istatistiksel olarak anlamlı iken 2 ($k=2$, $p>.05$) çalışmada ise bu etki büyüklüğü istatistiksel olarak anlamlı değildir. İncelenen çalışmalara ilişkin etki büyüklüklerinde 1 çalışmada etki büyüklüğü değeri ($EB_g=-0.526$, $k=1$, $p<.05$.) kontrol grubu lehine iken diğer çalışmalarda etki büyüklüğü değerleri deney grubu lehinedir. Araştırma kapsamında meta-analize alınan çalışmalar açısından yayın yanlılığını test etmek için “Huni Grafığı” (Funnel Plot) ve “Duval ve Tweedie’nin Kırp ve Doldur” (Duval ve Tweedie’s Trim and Fill) yöntemi kullanılmıştır. Yapılan incelemelerde yayın yanlılığının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Heterojenlik ile ilgili analiz sonuçları incelendiğinde araştırma kapsamında yer alan çalışmaların etki büyüklüklerinin heterojen bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir ($Q=326.219$; $p<.05$). Q istatistiği değeri ve ona ait $p=.000$ değeri $p<.05$ düzeyinde anlamlıdır. Bu durumda meta-analize dâhil edilen verilerin anlamlı düzeyde heterojen olduğu söylenebilir.

Dâhil edilme kriterleri doğrultusunda meta-analize seçilen çalışmalara ilişkin betimsel istatistik verileri incelendiğinde tez çalışmalarının yapıldıkları üniversite bakımından en çok *Ankara Üniversitesi’nde*, enstitü olarak *Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Anabilim dalı olarak *Temel Eğitim* ve yıl olarak da *2019* yılında yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, 3-6 yaş grubu çocuklara yönelik deneysel desende tasarlanmış eğitimsel uygulamaların kurum türü bakımından en çok *anaokulunda* yapıldığı, uygulama yapılan çalışma grubundaki çocukların yaş grubu bakımından *5-6 yaş grubunda* yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Moderatör analizine ilişkin alt grup analiz sonuçları incelendiğinde çocuklara yönelik deneysel desende tasarlanmış eğitimsel uygulamaların çocukların problem çözme becerileri için genel etki büyüklüğü; devam edilen okul öncesi eğitim kurumunun türünden, çocukların yaş grubundan, tez çalışma türünden, tezin yapıldığı üniversite,

anabilim dalı ve tezin yapıldığı yıldan etkilenmemektedir. Buna karşılık genel etki büyüklüğü tezin yapıldığı enstitü türünden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, farklı disiplinlerde yapılan tez çalışmalarının amaç ve kapsam bakımından farklı gelişim alanlarına yönelmesinden kaynaklanabilir. Çünkü Oğuz (2012) tarafından fen bilimleri enstitüsünde yapılan çalışmada çocuklara *proje yaklaşımına* dayalı eğitimin çocukların problem çözme becerileri üzerindeki etkisi incelenirken, Ünal (2014) tarafından yine fen bilimleri enstitüsünde yapılan çalışmada *deney yöntemine* dayalı eğitimin çocukların problem çözme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Farklı olarak Şahin (2015) tarafından eğitim bilimleri enstitüsünde yapılan çalışmada çocuklara uygulanan *Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programının* çocukların problem çözme becerileri üzerindeki etkisi incelenirken, Karayol (2016) tarafından yine eğitim bilimleri enstitüsünde yapılan çalışmada *yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun etkinliklerini* içeren eğitimin çocukların problem çözme becerilerine etkisi incelenmiştir.

Rastgele Etkiler Modeli kullanılarak yapılan genel etki büyüklüğü hesaplamasında deneysel eğitim uygulamalarının çocukların problem çözme becerilerine etkisi, %95 güven aralığında [1.376; 2.223] sınırları içerisinde $EB_g = 1.799$ olarak bulunmuştur. Deney grubu lehine elde edilen bu sonuç, erken çocukluk dönemi 3-6 yaş grubu çocuklara yönelik deneysel desende tasarlanmış eğitimsel uygulamaların çocukların problem çözme becerileri üzerinde Cohen sınıflamasına göre yüksek düzeyde etkiye (Örneğin; Aksüt, 2015; Kayılı, 2015; Karayol, 2016; Küçükçakara, 2019; Ünal, 2014) sahip olduğu söylenebilir. Çünkü gerçek yaşamdan alınmış, çocuğun gelişim seviyesine uygun olarak seçilen problemlere ilişkin çocuğun bu problemleri tanımlaması, sınıflandırması ve çözümüne yönelik muhtemel seçenekleri değerlendirmesi ve ulaştığı sonucu gözden geçirmesini içeren yapılandırılmış eğitim ortamları düzenlenirse çocuklar başarılı problem çözümler olabilirler (Şahin, 2004). Ayrıca problem çözme becerisi sürekli olarak geliştirilmesi gereken bir beceri olduğundan uygulanan eğitim etkinlikleri çocukların problem çözme becerilerini geliştirmede önemli fırsatlar sunabilirler. Bu bağlamda problemleri çözebilmek için tekrarlanan bu fırsatlar *problem çözme yeterliğini* geliştirmede önemli rol oynar (Bingham, 1983). Araştırma sonucunu destekler nitelikte yurtdışı literatürde problem çözme becerilerine yönelik yapılan meta-analiz araştırmalarında; Park (2019) tarafından Kore’de yürütülen probleme dayalı öğrenme stratejilerinin (PDÖ) problem çözme becerisi üzerindeki etkisi meta-analiz yöntemi kullanılarak incelenen çalışmada 1998 ve 2017 yılları arasında Kore’de yayınlanan 41 çalışmanın incelenmesiyle ortalama etki büyüklüğü değeri, rastgele etkiler modeli ve .064 standart hata ile .753 bulunmuştur. PDÖ stratejilerinin matematik dersi ($d=.922$), resim dersi ($d=.916$), uygulamalı sanat dersi ($d=.827$), E-PDÖ ($d=.791$) etki düzeyleri olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar PDÖ etkinliklerinin

problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Denham ve Almeida (1987) tarafından çocukların kişilerarası bilişsel problem çözme (ICPS) becerileri ile davranışsal uyumları arasındaki ilişkileri incelemek ve kişilerarası bilişsel problem çözme eğitiminin etkilerini belirlemek için meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda ICPS ve uyum arasında ilişki olduğu ve müdahalelerin kişiler arası bilişsel problem çözme beceri düzeylerinde belirgin bir artışa neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, erken çocukluk yıllarında çocukların problem çözme gibi düşünme becerilerini desteklemek ve geliştirmek için çok yönlü bir düşünme eğitimi programının geliştirilmesiyle birlikte eğitimcilerin bu konudaki bireysel çabaları da sonucun başarılı olmasına katkı sağlayacağını göstermektedir (Koyuncu Şahin ve Akman, 2018).

Erken çocukluk dönemi problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan eğitim etkinliklerinin etki düzeyinin belirlenmesi için yapılan bu meta-analiz çalışması Türkiye’de yer alan yüksek lisans/doktora tez çalışmaları ile sınırlıdır. Bu bakımdan bundan sonraki erken çocukluk dönemi problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri içeren çalışmaların incelendiği meta analiz çalışmalarında yurtiçi ve yurtdışı tüm literatürün taranarak daha geniş bir düzeyde sentez ve analiz ile karşılaştırmalar yapılması önerilebilir. Ayrıca meta-analizde CMA Programı kullanılarak yapılan anlamlılık analizinde küçük sayısal değerler önemli sonuçlar doğurabilir. Bu bakımdan tez çalışmalarında yer verilen kesirli (ondalık, yüzdeler) ifadelerin virgülden sonra tam olarak yazılması ile daha doğru sonuçlara ulaşılabilir. Bununla birlikte araştırmaya dâhil edilecek çalışmaların literatürü tam olarak kapsamaları bakımından seçilen örneklem sayısı, aritmetik ortalama değeri, standart sapma değeri ve toplam puan gibi etki büyüklüğünün hesaplanmasında kullanılan istatistiksel bilgilerin çalışmalarda yer alması meta-analiz araştırmalarının amacına ulaşabilmesini sağlayarak araştırmanın geçerliliğini güçlendirebilir.

Kaynakça

- Akçay, B. (2019). *Stem etkinliklerinin anaokuluna devam eden 6 yaş çocukların problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksüt, P. (2015). *5-6 yaş okul öncesi çocuklarına problem çözme becerisinin kazandırılmasında etkinlik temelli fen öğretim uygulamalarının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Aktaş, E. (2021). *Etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek

sek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Akyol Altun, C. (2018). *Okul öncesi öğretim programına algoritma ve kodlama eğitimi entegrasyonunun öğrencilerin problem çözme becerisine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Alemdar Çoşkun, M. (2016). *Problem çözme eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerileri ile kişiler arası problem çözme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bezirci, H. (2017). *Montessori yönteminin anaokulu çocukların akran ilişkilerine ve akran tepkilerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Bingham, A. (1983). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (Çev.: A.F. Oğuzkan). (4.Basılış). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi (Eserin orijinali 1958'de yayımlandı).

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T ve Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.

Canbeldek, M. (2020). *Erken çocukluk eğitiminde üreten çocuklar kodlama ve robotik eğitim programının etkilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Card, N. A. (2012). *Applied meta-analysis for social science research*. (T. D. Little, Series Ed.). New York: The Guilford Press.

Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46. doi:10.1177/001316446002000104

Cooper, H., Hedges, L.V. ve Valentine, J.C. (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis*. 2nd. Edition. New York: Russell Sage Foundation.

Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı*. (15. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Dal Berberoğlu, Y. (2019). *60-72 aylık çocuklara uygulanan sorgulama tabanlı problem çözme etkinliklerinin çocukların problem çözme becerisine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Demirel, B. (2021). *Bilmecelerin 57-66 aylık çocukların problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Denham, S. A. ve Almeida, M. C. (1987). Children's social problem-solving skills, behavioral adjustment, and interventions: A meta-analysis evaluating theory and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 8(4), 391-409. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(87\)90029-3](https://doi.org/10.1016/0193-3973(87)90029-3)
- Dereli, E. (2008). Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Diñer, S. (2021). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. (3.Baskı). Ankara: Pegem Akdemi Yayıncılık.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2004). Çocuk ve ergen gelişimi. (Çev.: A. Dönmez, M. Çelen, B. Onur Yay. Haz.: B. Onur) (5. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5(10): 3-8. <https://doi.org/10.2307/1174772>
- Günşen, G. (2020). *Pedagojik İçerik Bilgisine Dayalı Sorgulayıcı-Araştırma Temelli Fen Eğitim Programı'nın okul öncesi öğretmenleri ve 60-72 aylık çocuklar üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem-analiz*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Haenilah, E. Y., Yanzi, H., & Drupadi, R. (2021). The Effect of the Scientific Approach-Based Learning on Problem Solving Skills in Early Childhood: Preliminary Study. *International Journal of Instruction*, 14(2), 289-304. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14217a>
- Hartung, J., Knapp, G. ve Sinha, B. K. (2008). *Statistical meta-analysis with applications*. A John Wiley & Sons, Inc.,
- Hedges, L.V. (1992). Meta-Analysis. *Journal of Educational Statistics*, 17(4): 279-296. doi:10.3102/10769986017004279
- Higgins, J.P.T., Thompson, S.G., Deeks, J.J., ve Altman, D.G. (2003). Measuring inconsistency in meta-analyses. *BMJ: British Medical Journal*, 327, 557-560. <https://doi.org/10.1136/bmj.327.7414.557>

- Işıklar, S. (2019). Çocuklar için felsefe eğitim programının 5-6 yaş çocuklarda felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Işıktekiner, F.S. (2014). *Anne baba destek programının okul öncesi dönem (48-60 aylık) çocuklarının kişiler arası problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Joseph, G. E. ve Strain, P. S. (2010). Teaching young children *interpersonal* problem-solving skills. *Young Exceptional Children*, 13(3), 28-40. doi:10.1177/1096250610365144
- Karayol, S. (2016). *Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun etkinliklerini içeren eğitim programının 5 yaş grubu çocukların işbirliği davranışlarına ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kargı, E. (2009). *Bilişsel Yaklaşım Dayalı Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri Kazandırma (BŞÇ) programının etkililiği: okul öncesi dönem çocukları üzerinde bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kayılı, G. (2015). *Sosyal beceri eğitimi programı ile desteklenmiş Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Koyuncu Şahin, M. ve Akman, B. (2018). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin gelişimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 47 (218), 5-20. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/milliegitim/issue/39856/469576>
- Küçük kara, M. F. (2019). *Etkinlik temelli algoritma eğitiminin 5-6 yaş çocuklarının problem çözme becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Lind, K.K. (1998). Science in early childhood: Developing and acquiring fundamental concepts and skills. *Forum on Early Childhood Science, Mathematics, and Technology Education*. Washington, DC: American Association for the Advancement of Science. ERIC Number: ED418777
- Mermer, H. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının kişilerarası sorun çözme becerilerini geliştirmede "Sorunlarımızı Çözebiliriz Oyunu" nun ve serbest oyunun*

- etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (Second edition). Sage Publications, Inc.
- Norman, G.R. (1988). Problem-solving skills, solving problems and problem-based learning. *Medical Education*, 22, 279-286. doi:10.1111/j.1365-2923.1988.tb00754.x
- Oğuz, V. (2012). *Proje yaklaşımının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öğülmüş, S. (2004). Ben sorun çözebilirim kişilerarası sorun çözme becerileri eğitimi. (2. Baskı). Ankara: Babil Yayıncılık.
- Park, I.-S. (2019). The effect of Problem-based Learning Strategies (PBL) on problem solving Skill: A meta-analysis. *Journal of the Korea Convergence Society* 10(10), 197-205. <https://doi.org/10.15207/JKCS.2019.10.10.197>
- Pehlivan, E.S. (2019). *Mobil anaokuluna devam eden çocuklara uygulanan drama destekli problem çözme eğitim programının çocukların problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sim, J. ve Wright, C. C. (2005) The Kappa statistic in reliability studies: Use, interpretation, and sample size requirements. *Physical Therapy*, 85, 257-268.
- Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 160-171.
- Şahin, H. (2015). *Psikososyal gelişim temelli eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekalarına ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şen, S. ve Yıldırım, İ. (2020). *CMA ile meta-analiz uygulamaları*. (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taş, H. (2019). *60 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde yaratıcı dramının etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Turupçu Doğan, A. (2019). *Okul öncesi çocuklarına uygulanan izlemeye dayalı değerlendirilmenin kullanıldığı problem çözme eğitiminin çocukların problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uyar, F.N. (2020). *5-6 yaş grubu çocuklarda Bibliyoterapinin özgüven ve kişiler arası problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Ünal, M. (2014). *Deneylerin anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yalçın, V. (2020). *Tasarım odaklı düşünme modeline göre hazırlanan okul öncesi stem etkinliklerinin çocukların yaratıcılık ve problem çözme becerileri üzerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yiğitalp, N. (2014). *Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası (SCAMPER) tekniğine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yurdakul, Y. ve Bütün Ayhan, A. (2016). Problem solving skills in the pre-school period. E. Atasoy, R. Efe, I. Jazdzewska ve H. Yaldır (Eds.) *Current advances in education* kitabı içinde (s. 28-40) Sofia: St. Kliment Ohridski University Press. ISBN 978-954-07-4134-5

Resimli Erken Çocukluk Dönemi Kitaplarının Okul Türü Temelinde Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Esra ERGİN¹, Emine ARSLAN KILIÇOĞLU², Büşra ERGİN³

1 Araştırma Görevlisi, KTO Karatay Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, esra.ergin@karatay.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3810-4142.

2 Öğretim Görevlisi, KTO Karatay Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, emine.arslan@karatay.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8319-2404.

3 Doktor Öğretim Üyesi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, busra.ergin@selcuk.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5177-7096.

Gönderilme Tarihi: 01.03.2022 Kabul Tarihi: 28.07.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1080809

Öz

Erken çocukluk döneminde, tipik gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocukların resimli hikâye kitaplarına olan ilgisi günümüzde araştırmaların odağı olmuştur. Bu odaktan hareketle çalışmada, resimli erken çocukluk dönemi kitaplarının okul türü temelinde bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Konya il merkezindeki bağımsız anaokulu, anasınıfı ve özel eğitim anaokulları kütüphanelerinde bulunan 228 resimli çocuk kitabı oluşturmaktadır. Araştırmada resimli çocuk kitaplarının incelenmesinde “Resimli Çocuk Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Kitapların okul türü, genel bilgiler, biçimsel özellikler ve içerik (konu, tema, giriş, gelişme, sonuç vb.) özellikleri açısından yüzde ve frekans dağılımları SPSS paket programı ile değerlendirilmiştir. Araştırmada okul türüne göre okulların “Resimli Çocuk Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği”nden aldıkları ortalama puanlar karşılaştırıldığında en yüksek puan ortalaması özel eğitim anaokulları ait olurken en az puan ortalamasına bağımsız anaokullarının sahip olduğu görülmektedir. Bu araştırma tipik gelişim gösteren ve özel gereksinimli erken çocukluk dönemi çocuklarına yönelik resimli çocuk kitapları tercih edilirken rehberlik etmesi açısından değerli sonuçlar vermiştir.

Anahtar Kelimeler: *erken çocukluk dönemi, resimli hikâye kitabı, okul türü, yapısal özellikler, özel eğitim*

* Bu çalışma 24-26 Kasım 2021 tarihinde gerçekleştirilen “7. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi (IECEC-UOEK-2021)” nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Examination of Illustrated Early Childhood Books in Terms of Some Variables Based on School Type

Abstract

The interest of children typical development and special needs in picture story books in early childhood has been the focus of research today. Moving from this focus, it is aimed to examine the illustrated early childhood books in terms of some variables on the basis of school type. The study group of the research consists of 228 picture story books in the libraries of independent kindergartens, kindergartens and special education kindergartens in the city center of Konya. In the study, "Picture Story Books Evaluation Scale" was used to analyze picture storybooks. Percentage and frequency distributions of the books in terms of school type, general information, stylistic features and content (subject, theme, introduction, development, conclusion, etc.) were evaluated with the SPSS package program. In the study, when the average scores of the schools from the "Picture Story Books Evaluation Scale" are compared according to the school type, it is seen that the special education kindergartens have the highest average score, while the independent kindergartens have the lowest score average. This research yielded valuable results in terms of guiding the choice of picture story books for children with special needs and early childhood development.

Keywords: *early childhood, picture story book, school type, structural features, special education*

Giriş

Çocuk edebiyatı, çocuğun anlayabileceği ve ilgilenebileceği, ilgi, ihtiyaçlarını ve hayal gücünü önemseyen, akıcı, anlaşılır bir dille yazılmış eserler bütünüdür (Lüle, 2007). Erken çocukluk dönemi çocuklarına sunulan bu eserler, çocukların görsel ve işitsel açıdan zengin deneyimler edinmelerini mümkün kılmaktadır. Öykülerle öğrendikleri bilgilerin kalıcılığı artarken farklı yaşamları gözlemleme imkânı bulmaktadırlar. Sürekli gelişim ve değişim içerisinde olan çocuklar, çocuk edebiyatı ürünleri ile hayal güçlerini, ilgilerini, yaratıcılık düzeylerini geliştirmelerinin yanı sıra okuma alışkanlığı da edinmektedirler. Ayrıca çocuk edebiyatı ürünlerinden olan resimli çocuk kitapları, gelişimsel farklılığı olan çocuklar ile tipik gelişim gösteren çocuklar arasındaki kaynaşmayı sağlaması bakımından da değerlidir (İlhan-İyi, Aşkar, Öztürk ve Gönen, 2020). Bununla birlikte resimli çocuk kitapları, çocukların gelişimlerini desteklemesi ile birlikte bireyleri ve farklı kültürleri anlamaları yönünde farkındalık oluşturmaktadır (Cole ve Valentine, 2000). Araştırma sonuçları da benzer şekil-

de, çocukların küçük yaşlardan itibaren öykü kitapları ile etkileşim içinde olmasının önemini vurgulamaktadır (Çakmak ve Yılmaz, 2009; Gönen, Aydos, Şentürk, Karaca, Kahraman ve Tuna, 2013; Nikolajeva, 2012; Sever, 2003).

Çocuk kitaplarının bir özelliği de doğumdan itibaren aile ve öğretmenlerin çocuklarla güçlü bir bağ kurmalarını sağlayan araç olarak nitelendirilmesidir. Nitekim, resimli çocuk kitapları nitelikli ve etkin kullanıldığında çocukların sosyal etkileşimlerini destekleyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Resimli çocuk kitapları sosyal etkileşimin; bireylerle iletişim kurabilme, empati kurma ve sosyal durumlar arasındaki farklılıkların farkındalığı (Nikolajeva, 2012) gibi boyutlarını desteklemektedir. Ayrıca bireylerin içinde bulunduğu sosyal yapıyla uyumlu davranışlar sergileyebilme (Ergenekon, 2012; Strayer, 1989), sözel ve sözel olmayan iletişimin anlaşılması, jest ve mimiklerin yorumlanması, işbirliği yapabilme (Gallagher ve Frith, 2003), anlatılan bir konunun temasını kavrayabilme (Varley ve Siegal, 2002), farklı bakış açılarını yorumlayabilme (Miller, 2006) gibi becerileri de kapsamaktadır. Çocukların yaşlarla iç içe deneyimler kazanmasını destekleyen resimli çocuk kitapları, kişiliğin temellerinin atıldığı erken çocukluk döneminde çocukların kendisi ve başkalarının duygularını anlamasına yardımcı olmakla beraber, çocuklarda değer yargılarının oluşmasında da önemli bir role sahiptir (Oğuzkan, 2013). Bu sebeple çocuklara erken dönemlerde bu becerileri geliştirmeye yönelik fırsatlar sunulmalıdır.

Resimli çocuk kitaplarının gelişime sağladığı bir katkı da kitapların içerisinde yer alan resimlerin, henüz okuma yazma bilmeyen çocuklar için görsel algının gelişmesini sağlayan önemli bir uyarıcı olmasıdır. Ayrıca çocukların çevresini tanımalarını sağlayan bu kitaplar, çocuklara akranları ve ebeveynleri hakkında kendi kendilerine yeni yaşantılar kazanabilecekleri doğal öğrenme ortamı da sağlamaktadır (Sever, Dilidüzgün, Neydim ve Aslan, 2007). Bu kitapların bir diğer avantajı ise, henüz soyut düşünme yetisi kazanmamış çocuklar için kullanılabilir en etkili eğitim materyali olmasıdır (Koss, 2015).

Millî Eğitim Bakanlığı (2013), özel gereksinimli çocuklar ile tipik gelişim gösteren çocukların birlikte eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmelerini desteklemektedir. Resimli çocuk kitaplarının kapsayıcı yönü, kaynaştırma sürecinde farklılıkların ve yetersizliklerin fark edilmesi ve yönetilmesine destek olmaktadır (Çelikel ve Durmuşoğlu, 2020). Bu bakış açısıyla erken çocukluk dönemindeki resimli çocuk kitaplarında, çocuğun yaş ve gelişim düzeyine göre, öncelikle resimlerle tanışmasına, daha sonra, resim ve öykü ile tanışmasına, zamanla az resim çok metinle kendini geliştirmesine ve en sonunda da sadece metinlerden oluşan kitaplara doğru bir gelişim sürecinin izlendiği görülmektedir (Gönen, 1991).

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar, tipik gelişim gösteren çocukların aileleri ile birlikte gerçekleştirdikleri kitap okuma çalışmalarında kullandıkları; açık uçlu sorular, öykünün özetini çıkarma, öykü hakkında soru sorma, öyküde yer alan karakter ile ilgili sorular ile hikaye okuma sürecini etkili kılma gibi yöntemler ailelerin çocuklarına karşı destekleyici dil tekniklerinin etkili kullanılmasını sağlamaktadır (Bus, Van Ijzendoorn ve Pellegrini, 1995; Colombo, 2007; Senechal ve LeFevre, 2001; Sonnenschein ve Munsterman, 2002; Trivette, Dunst ve Gorman, 2010). Ayrıca özel gereksinimli çocuklara yönelik yapılan araştırmalarda işitme yetersizliğine sahip çocukların kitap ile ilgili konuşmaya ve gelişim özelliğine uygun nitelikli bir kitabı dinlemeye ihtiyaçları vardır (Williams ve McLean, 1997). Nitekim, işitme yetersizliği gösteren çocuğa sahip ailelerin ortak bir dil oluşturmada zorlandığı ve bu sebeple bazı problemler yaşadığı bilinmektedir. Bu bağlamda, resimli çocuk kitapları, çocuğun öykü hakkında aileleriyle sohbet etmesi, öykünün yapısı ve öyküde yer alan kavramları anlamasına imkân tanıyarak bu problemlerin en aza indirilmesini sağlayacaktır (Andrews ve Zmijewski, 1997).

Resimli çocuk kitapları tipik gelişim gösteren çocuklar için hazırlandığı gibi, aynı zamanda özel gereksinimli çocuklar içinde tasarlanmaktadır. Çocuğun yaşı, gelişim özellikleri dikkate alınarak oluşturulan resimli çocuk kitapları yalnızca resimlerden oluştuğu gibi, resim ve metinlerden veya sesli de olabilmektedir. Bu durum her çocuğun okuma, dinleme, gelişme, değişme, farkındalık kazanma, öğrenme ve zihinsel gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasından doğan hakların eşitlenmesine katkıda bulunmaktadır. Çocuğun öğrenim gördüğü okulun türü, özel eğitim kurumu da olsa, erken çocukluk eğitim kurumu da olsa resimli çocuk kitaplarının okunması ve eğitim materyali olarak kullanılması çocuğun gelişimine katkı sağlamada temel bir gerekliliktir (Trussell, Dunagan, Kane ve Cascioli, 2017).

Bu araştırmada, okul türü temelinde resimli çocuk kitaplarının sahip olduğu özellikler incelenmiştir. Erken çocukluk dönemi bağımsız anaokulları ve anasınıflarında okutulan resimli çocuk kitapları ile özel eğitim kurumları bünyesinde yer alan anasınıflarında ve rehabilitasyon merkezlerinde okutulan resimli çocuk kitapları ayrıntılı olarak incelenerek değerlendirilmiştir. Alan yazında yer alan resimli çocuk kitaplarına ilişkin çalışmalarda, bu kitapların farklı boyutlarının değerlendirildiği görülürken, okul türü temelinde yapılan bir çalışma olmadığı görülmüştür. Bu nedenle yapılan araştırmanın, gelişimsel farklılığı olan ve tipik gelişim gösteren erken çocukluk dönemi çocuklarına yönelik hazırlanan, çocuk edebiyatı ürünlerinden olan resimli çocuk kitaplarının, geliştirilmesine katkı sağlaması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada aşağıdaki soruların incelenmesi amaçlanmıştır;

1. Konya ili MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarının kütüphanelerinde bulunan resimli hikâye kitaplarının yayın yılına göre dağılımı nedir?
2. Konya ili MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarının kütüphanelerinde bulunan resimli hikâye kitaplarının yayın evine göre dağılımı nedir?
3. Konya ili MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarının kütüphanelerinde bulunan resimli hikâye kitaplarının yazar türüne göre dağılımı nedir?
4. Konya ili MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarının kütüphanelerinde bulunan resimli hikâye kitaplarının çizer türüne göre dağılımı nedir?
5. Özel eğitim kurumlarında öğrenim gören, gelişimsel farklılığı olan çocuklara yönelik hazırlanan resimli çocuk kitapları ile bağımsız anaokulları ve anasınıflarında öğrenim gören, tipik gelişim gösteren erken çocukluk dönemi çocuklarına yönelik hazırlanan resimli çocuk kitapları arasında farklılıklar var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, veri toplama sürecine ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada tarama-betimleyici yöntem kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, evreni en iyi temsil eden örneklem grubuna yöneltilen sorular ve uygulamalar vasıtasıyla o grup hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Araştırmada kullanılan 228 resimli çocuk kitabı okul türü, genel bilgiler, biçimsel özellikler ve içerik (konu, tema, giriş, gelişme, sonuç vb.) özellikleri açısından incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Konya ili MEB'e bağlı bağımsız anaokulları, anasınıfları, özel eğitim anaokulları kütüphanelerinde bulunan ve eğitim sürecinde materyal olarak kullanılan 2005-2020 yılları arasında yayımlanan 228 resimli çocuk kitabı oluşturmaktadır. Hikâye kitaplarının seçilmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. "Ölçüt örnekleme yönteminde önceden belirlenmiş ölçütler vardır. Bu ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulacağı gibi önceden belirlenmiş bir ölçüt listesi de kullanılabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, kitapların değerlendirilmesinde, araştırmacılar tarafından kitapların künye bilgilerini betimleyen kitabın adı, yazarı, basım yılı, yayınevi, resimleyeni,

sayfa sayısı gibi değişkenleri içeren bir form hazırlanmıştır. Bu formla birlikte araştırmada Deniz ve Gönen (2020) tarafından geliştirilen Resimli Çocuk Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin özgün formunun geliştirilmesinde araştırmacılar, geçerlik ve güvenirlik çalışması kapsamında 200 resimli çocuk kitabına yer vermiştir. Üçlü Likert tipinde geliştirdikleri bu ölçeğin KMO değerini .92 olarak belirtmektedirler. Ölçeğin yapı geçerliğine ait faktör analizi sonuçları, tek boyutlu ve 21 maddeden oluşan bir araç olduğunu ayrıca toplam varyansın %48,92'sini açıkladığını göstermektedir. Araştırmacılar, ölçeğin bütününe ait Cronbach Alfa katsayısını .94 ve iki puanlayıcı arasındaki korelasyon katsayısını da .92 olarak ifade etmektedirler. Analizler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmada iki puanlayıcı arasındaki korelasyon katsayısı da .95 olarak bulunmuştur.

Veri Toplama Süreci

Kitap incelemesi araştırmalarında, incelenen eserlerin belirlenmesi oldukça önemlidir (Dyches ve Prater, 2000). Araştırmada kullanılan resimli çocuk kitapları, çalışmanın örneklemini oluşturduğundan eserler araştırmanın amacına uygun olarak seçilmiştir. Bu araştırma kapsamında kullanılan kitaplar, MEB'e bağlı bağımsız anaokulları, anasınıfları, özel eğitim anaokulları kütüphanelerinde bulunan ve aktif olarak öğrenme süreci içerisinde kullanılan basılı resimli çocuk kitapları arasından seçilmiştir. Kitapların belirlenmesindeki esas ölçüt erken çocukluk dönemi çocuklarına yönelik olarak tasarlanmış olmasıdır. Bu ölçüte, resimli çocuk kitaplarının üzerinde yer alan yaş grubu etiketi ve uzman görüşünden faydalanılarak ulaşılmıştır. Kitapların erken çocukluk dönemine uygunluğunun belirlenmesinde UNESCO'nun (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü) "erken çocukluk döneminin 0-8 yaş arası çocukları kapsadığını" ifade eden tanımı dikkate alınmıştır (UNESCO, 2013). Bir diğer ölçüt ise, araştırmada değerlendirilen kitapların resimli çocuk kitabı özelliği taşımasına dikkat edilmiştir. Resimli çocuk kitaplarının, etkinlik kitaplarından farklı olarak bir olay örgüsü içermesi gerekmektedir (Ural, 2013). Araştırmada 2005-2020 yılları arasında yayımlanan toplam 335 kitaba ulaşılmış olup ölçütler doğrultusunda yapılan seçimle belirlenen 228 resimli çocuk kitabıyla araştırma gerçekleştirilmiştir. Daha sonra kitaplar, Resimli Çocuk Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği (Deniz ve Gönen, 2020) ile değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 2005-2020 yılları arasında yayımlanan resimli çocuk kitapları "Resimli Çocuk Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği" ne göre değerlendirildikten sonra elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada, betimleyici istatistiksel analizler ve bağımsız gruplar arası anakütle

medyanlarının eşitliğini sınamak amacı ile kullanılan fark testi Kruskal Wallis yapılmıştır.

Etik Konular

Bu araştırma, KTO Karatay Üniversitesi İlaç ve Tıbbi Cihaz Dışı Araştırmalar Etik Kurulunun 07/09/2021 tarihli 14940 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Bulgular

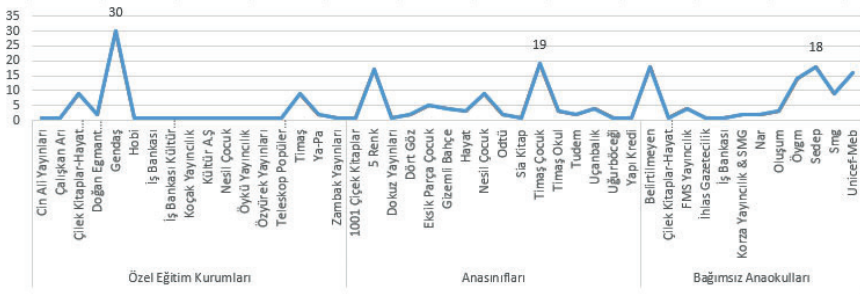
Araştırma verilerine ait bulgulara sırasıyla yer verilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen 228 resimli çocuk kitabının yayın yılına göre dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Okul Türü Bazlı Resimli Çocuk Kitaplarının Yayın Yılına Göre Dağılımı

| | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | Belirtilmeyen |
|------------------------------|------------|----------|----------|----------|------|----------|----------|----------|------|----------|----------|------------|------------|----------|----------|------------|---------------|
| Özel Eğitim Kurumları | 3 (%4,7) | 1 (%1,6) | | 1 (%1,6) | | 9 (%14) | 9 (%14) | 1 (%1,6) | | | 2 (%3,1) | 29 (%45,3) | | | | 4 (%6,3) | 5 (%7,8) |
| Anasımları | | | | | | 3 (%4) | 2 (%2,7) | 6 (%8) | | 5 (%6,7) | 9 (%12) | 17 (%22,7) | 10 (%13,3) | 4 (%5,3) | 2 (%2,7) | 6 (%8) | 11 (%14,7) |
| Bağımsız Anaokulları | 10 (%11,2) | | 2 (%2,2) | | | 1 (%1,1) | | 1 (%1,1) | | | | 1 (%1,1) | 1 (%1,1) | | | 23 (%25,8) | 50 (%56,2) |

Tablo 1’de okulların yayın yılına göre bulundurduğu kitap frekansları yer almaktadır. Sonuçlara göre özel eğitim kurumları kapsamında yer alan anaokullarının kütüphanesinde 2005-2020 yılları arasında yayımlanan 64 resimli çocuk kitabına yer verilmektedir. MEB’e bağlı ilkököl bünyesinde yer alan anasımlarının kütüphanesinde ise 2010-2020 yılları arasında yayımlanan 75 resimli çocuk kitabına yer verilirken, bağımsız anaokullarında da 2005-2020 yılları arasında yayımlanan 89 kitap bulunmaktadır.

Tablo 2*Okul Türü Bazlı Resimli Çocuk Kitaplarının Yayınevine Göre Dağılımı*

Tablo 2 incelendiğinde, özel eğitim okulları ağırlıklı olarak Gendaş Yayınevine (n=30) ait kitaplara yer verirken, MEB'e bağlı ilkökul bünyesinde yer alan anasınıfları ise daha çok Timaş Çocuk (n=19) yayınevine ait kitaplara yer vermektedir. Bağımsız anaokullarında yayınevine göre kitapların sıklığı incelendiğinde ise, SEDEP (n=18) ve UNICEF-MEB (n=16)'e ait kitapların kütüphanede yer aldığı ve eğitim süreçlerinde kullanıldığı saptanmıştır.

Tablo 3*Okul Türü Bazlı Resimli Çocuk Kitaplarının Yazarlara Göre Dağılımı*

| | Yabancı Yazar | Yerli Yazar | Belirtilmeyen |
|------------------------------|---------------|-------------|---------------|
| Özel Eğitim Kurumları | 3 (%4,7) | 61(%95,3) | |
| Anasınıfları | 5(%6,5) | 70(%93,5) | |
| Bağımsız Anaokulları | 1(%1,1) | 85(%95,5) | 3(%3,4) |

Tabloda okulların kütüphanelerinde bulundurduğu, etkinliklerde kullandığı kitapların yazar dağılımlarına yer verilmiştir. İncelenen kitaplar içerisinde özel eğitim bünyesinde bulunan resimli çocuk kitaplarının %4,7'si yabancı yazarlara aitken, %95,3'ü yerli yazarlara aittir. MEB'e bağlı ilkökul bünyesinde yer alan anasınıfları kütüphanesinde bulunan kitapların %6,5'i yabancı yazarlara aitken, %93,5'i yerli yazarlara aittir. Bağımsız anaokulları kütüphanesinde bulunan kitapların ise; %1,1'i yabancı yazarlara, %95,5'i yerli yazarlara aittir. Analiz sonuçlarına göre okulların resimli çocuk kitaplarında büyük çoğunlukla yerli yazarların eserlerini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4*Okul Türü Bazlı Resimli Çocuk Kitaplarının Çizerlere Göre Dağılımı*

| | Yabancı Çizer | Yerli Çizer | Belirtilmeyen |
|------------------------------|---------------|-------------|---------------|
| Özel Eğitim Kurumları | 2 (%3,2) | 62(%96,8) | |
| Anasınıfları | 6(%9) | 69(%91) | |
| Bağımsız Anaokulları | 2(%2,25) | 85(%95,5) | 2(%2,25) |

Tabloda okulların kütüphanelerinde bulundurduğu etkinliklerde kullandığı kitapların çizerlerine göre dağılımlarına yer verilmiştir. İncelenen kitaplar içerisinde özel eğitim bünyesinde bulunan resimli çocuk kitaplarının %3,2'si yabancı çizerlere aitken, %96,8'i yerli çizerlerdir. MEB'e bağlı ilkököl bünyesinde yer alan anasınıfları kütüphanesinde bulunan kitapların %9'u yabancı çizerlere aitken, %91'i yerli çizerlerdir. Bağımsız anaokulları kütüphanesinde bulunan kitapların ise; %2,25'i yabancı çizerlere, %95,5'i yerli çizerlere aittir. Analiz sonuçlarına göre okulların resimli çocuk kitaplarında büyük çoğunlukla yerli çizerlerin eserlerini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5*Okul Türü Bazlı Resimli Çocuk Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği Puanlarına Göre Dağılımı*

| Özel Eğitim Anaokulları (n=64) | Anasınıfları (n=75) | Bağımsız Anaokulları (n=89) | Kritik Değer | p |
|---|---|---|---------------------|---------------------------|
| Ort.±SS Medyan (Q ₁ ;Q ₃) | Ort.±SS Medyan (Q ₁ ;Q ₃) | Ort.±SS Medyan (Q ₁ ;Q ₃) | | |
| 58,61±6,436 62 (57;63) | 50,35±11,312 53 (41;60) | 57,22±5,931 59 (54;62) | 26,151 | 0,001 ** |

Okulların Resimli Çocuk Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları puanlara göre dağılımını belirleyebilmek amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Tabloya göre okul gruplarında ölçek puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (KW=26,151 p=0,001). En yüksek puan ortalamasına sahip okul özel eğitim anaokulları, daha sonra bağımsız anaokulları ve en düşük puan ortalamasına sahip okul ise MEB'e bağlı ilkököl bünyesinde yer alan anasınıfları şeklindedir.

Tartışma

Okul öncesi dönemde, resimli hikâye kitapları çocukların çevresine karşı merak duymasını, öğrenmeye ve düşünmeye karşı güdülenmesini sağlamanın yanı sıra

çocukların karşılaştıkları olayları çözümlenebilmesini ve bireylerle olumlu ilişkiler kurabilmesini de sağlamaktadır (Çakmak ve Yılmaz, 2009). Ayrıca, çocukların yakın çevresiyle ilişki kurmasını sağlayan ve gerçek yaşam deneyimlerine ortak olabilen hikayeler sayesinde çocuklar problem çözme becerisi kazanmakta ve başkalarının duygularını anlayabilmektedir (Kıran, 2008).

Bu çalışmada, resimli erken çocukluk dönemi kitaplarının, okul türü temelinde bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçtan yola çıkarak erken çocukluk dönemi çocuklarının eğitim süreçlerine eşlik eden ve okullarda çocukların kullanımına sunulan 2005-2020 yılları arasında yayımlanmış 228 resimli çocuk kitabı incelenmiştir. Araştırma bulguları literatür çerçevesinde sırasıyla tartışılmıştır. Araştırmada resimli çocuk kitaplarının yayın yılına göre dağılımları incelendiğinde; kurumların kütüphanelerinde 2015 yılı sonrası basılan kitaplara daha fazla yer verildiği belirlenmiştir. 2015 yılı sonrası kitaplara kütüphanesinde en fazla yer veren okul türü, MEB'e bağlı anasınıfları iken en güncel yayınlara kütüphanesinde yer veren okul türü ise bağımsız anaokullarıdır. Benzer şekilde Dönmezler (2020), 2010-2019 yılları arasında 5-8 yaş aralığındaki çocuklar için hazırlanmış çocuk kitaplarını biçim, içerik ve resimleme açısından incelediği araştırmasında, 149 resimli çocuk kitabının %81,8'inin 2016-2019 yıllarında basılan kitaplar olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kitapların yayınevlerine göre dağılımı incelendiğinde, en çok tercih edilen yayınevlerinin özel eğitim okullarında Gendaş, anasınıflarında Timaş Yayınları olduğu belirlenirken bağımsız anaokullarında ise SEDEP Projesi kapsamında basılan kitaplardır. Bağımsız anaokulları kütüphanesinde tercih edilme oranı yüksek olan, yayınevlerinden biri de Avrupa Birliği ve Türkiye'nin eş finansmanı olduğu ve Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün faydalanıcı olduğu, UNICEF teknik desteği ile yürütülen "Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi" kapsamında üretilen yayınlardır. Bu yayınlar projede materyal olarak tasarlanan 3-7 yaş arası çocuklara yönelik olarak hazırlanan kitaplardır. Bu projenin geliştirilmesi ile kapsayıcı eğitime katılan çocukların tüm gelişim alanlarına yönelik olarak gelişimlerinin desteklenmesi, 3-7 yaş arası özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin veya çocukların bakımını üstlenen kişiler için kapsayıcı eğitim hakkı, sunulan imkanlar ve okul-aile iş birliğinin önemi hakkında farkındalıklarının artırılması, karar vericiler, özel gereksinimli çocuğa sahip olmayan aileler ve bakımını üstlenen kişilerin engele sahip olan çocuklar için kaliteli kapsayıcı eğitim alma hakkına ilişkin farkındalık sağlanması, öğretmenler için 3-7 yaş arası çocuklara yönelik kaliteli kapsayıcı eğitim hakkında bilgi ve beceri kazandırılması hedeflenmektedir (<http://www.egitimdebirlikteyiz.org/>). Deniz ve Gönen (2020)'in resimli çocuk kitapları değerlendirme ölçeğini geliştirdikleri çalışmada, Timaş Yayınlarına ait kitapların, Kar-

tal ve Bilgin'in 2017 yılında yaptıkları araştırmadaki eserlerin frekans dağılımlarına göre Can Çocuk ve Günışığı en fazla frekansa sahip olan yayınevleridir. Körükçü (2012)'nin yaptığı araştırmada ise okul öncesi döneme yönelik olarak incelenen 124 resimli çocuk kitabının yayınevine göre dağılımına bakıldığında; Zambak, TUDEM, Uçanbalık en çok tercih edilen yayınevi olarak saptanmıştır. Okulların kitap seçimindeki bu değişkenliğinin sebebi, öğretmenlerin sahip oldukları mesleki yeterlik ve çeşitli kültürel bağlamların yayınevi tercihlerini farklılaştırması ve kitapların kazanımlara uygunluğu şeklinde düşünülmektedir.

Kitapların yazarlarına göre dağılımı incelendiğinde, kurumlar tarafından yerli yazarların eserlerinin daha çok tercih edildiği belirlenmiştir. Kitapların çizerlerine ilişkin dağılım incelendiğinde ise, kurumların resimli çocuk kitabı tercihlerinde yerli çizerlerin eserlerine daha çok yöneldikleri belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularıyla benzer şekilde, 2005-2017 yılları arasında basılmış resimli çocuk kitaplarının duygusal okuryazarlık açısından incelenmesi amacıyla Koçak ve Bencik-Kangal (2021)'in 227 resimli çocuk kitabını inceledikleri araştırmada, yine en fazla yerli yazarların hazırlamış olduğu kitaplara yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. 1930'lardan önce resimli kitaplar ağırlıklı olarak İngiltere ve Amerika'dan ithal edilen resimli kitaplardır. 1940'lara kadar resimli kitapların sağlam bir temeli olmamakla birlikte bu dönemlerde basılan resimli kitaplar toplumsal ve kültürel vicdan sorunsalı üzerine yoğunlaşmaktadır. Marilyn B. Joshua, "Inside Picture Books" adlı eserinde, resimleme ve metin karışımının incelenmesi ile ilgili ifadesinde: "Geleneksel Amerikan çocuk edebiyatındaki resimli kitaplar, yazar ve çizerin sanatının enfes bir karışımıdır. Bu kitaplarda çizerler resimlerinde, zengin krallar, güzel kraliçeler, kötü üvey anneler, kötü cadılar, korkunç canavarlar, ateş püskürten ejderhalar ve parlak zırhlı şövalyeler tarafından kurtarılmayı bekleyen çaresiz prenseslerle dolu tehlikeleri tasvir etmektedir. Hikayeler de kelimeler ustaca seçilmekte ve "Sonsuza dek mutlu yaşadılar." cümlesiyle sonlanmaktadır." (Joshua, 2002). Bu sebeple yerli yazarlara ait kitapların daha çok tercih edilmesinin sebebi olarak ise resimleme, ifade ve kurguların kültürel açıdan çocuğun yakınlık kurabileceği kitaplar olması veya kullanılan dilin çocuğun anadili ile bütünlük göstermesi olarak ifade edilebilir.

Okulların "Resimli Çocuk Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları ortalama puanların karşılaştırılmasında, en yüksek puan ortalamasına özel eğitim kurumları sahip olurken, en az puan ortalamasına sahip olan kurumların MEB'e bağlı ilkokul bünyesinde yer alan anaokulları olduğu saptanmıştır. Lonigan ve Shanahan'a (2009) göre her çocuğun bulunduğu yaş düzeyine uygun kitap okuma yeterliliği kazanması eğitimin önceliğidir. Çocuklara fonolojik farkındalık, alfabe bilgisi, akıcı okuma, kelime bilgisi, yazım kuralları, dilin pragmatik bilgisi ve okuduğunu anlama

stratejileri gibi okuryazarlık temelleri kazandırıldıkça, okumayı öğrenme süreci hem amaçlı hem de aktif bir hale gelmektedir (Beaty ve Pratt, 2011; Bennett-Armistead, Duke ve Moses, 2005; National Institute of Child Health and Human Development, 2001). Okul öncesi dönemde erken dil ve okuryazarlık becerisinin kazanımı sonraki yıllarda okuma başarısını büyük ölçüde etkilemektedir (Lonigan ve Shanahan, 2009). Bu sebeple özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren çocukların eğitiminde kitap oldukça önemlidir. İşitme yetersizliği gösteren çocuklar üzerinde yapılan araştırmalar bu çocukların gecikmiş veya eksik okuryazarlık riski altında olduğunu göstermektedir (Cole ve Flexer, 2015; Lederberg, Schick, ve Spencer, 2013; Luckner, Slike, ve Johnson, 2012). Friberg, Ginsberg, Visconti ve Schober-Peterson (2013); çocuklarda işitme kaybı, alıcı ve ifade edici dil becerilerinde gecikme, kelime dağarcığının gelişimi yetersizliği, sosyal izolasyon, başta dil ve okuryazarlık olmak üzere akademik başarısızlık, ilerleyen dönemlerde mesleki istihdam sorunlarına yol açabileceğini ifade etmektedir. Dolayısıyla araştırmada özel eğitim anaokullarında kullanılan resimli kitapların bilinçli olarak nitelikli kitaplar seçmeye özen gösterdikleri bundan dolayı da ölçekte yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşılabilir.

Resimli çocuk kitapları ile ilgili yapılan araştırmalarda, erken çocukluk döneminde özel eğitimi de kapsayan araştırmaların literatürdeki azlığı dikkat çekmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, özel gereksinimli çocukları da kapsayan resimli çocuk kitapları ile ilgili incelemelerde özellikle 2017 yılından sonra bir artış olduğu gözlenmektedir. Bu durumun oluşmasında, UNICEF'in 2015 yılında yayımladığı "Avrupa ve Orta Asya'da Özel Gereksinimli Çocuklar" başlıklı raporunun etkili olduğu düşünülmektedir. 0-6 yaş grubu özel gereksinimli çocuklara yönelik, yapılan araştırmalarda resimli çocuk kitapları kullanımının etkisinin incelendiği çalışmalar (Andrews, Liu, Liu, Gentry ve Smith, 2017; Aram, Ingber ve Konkol, 2009; Berke, 2013; Dirks ve Wauters, 2018; Fung, Chow ve McBride-Chang, 2005; Messier ve Wood, 2015; Raver, Bobzien, Richels, Hester ve Anthony, 2014; Wauters ve Dirks, 2017) son yıllarda oldukça yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu araştırmaların odağında da en çok işitme yetersizliği olan çocuklar olduğu gözlemlenmiştir (İlhan-İyi vd., 2020). Nitekim Schwarz, Guajardo ve Hart (2017)'in işitme yetersizliği gösteren çocuklara öğretmenlerin kitap okuma nedenlerini belirlemeyi amaçladıkları araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin; çocukların temel dil becerilerini ve kelime tanıma becerilerini geliştirmek için kitap okudukları bulgusuna rastlanmıştır. Ayrıca erken çocuklukta, işitme engeli temelinde uygulanan müdahale programları kapsamında, çoğunlukla literatürde "erken okuryazarlık" becerilerinin etkisinin incelendiği araştırmalara rastlanmıştır (Andrews vd., 2017; Donne ve Briley, 2015; Fung, Chow vd., 2005; Mueller ve Hurtig, 2009; Messier ve Wood, 2015; Nelson, Stoddard, Fryer ve Muñoz, 2019; Raver vd., 2014; Trussell ve Easterbrooks, 2014; Wauters ve Dirks, 2017). Farklılıkla-

rı olan bireylerin yaşadığı toplumda kabul görmesi ve yaşadığı zorluklardan (Ataman, 2005) hareketle yapılan araştırmalarda, dikkat çeken bir başka konu başlığı ise, erken çocukluk eğitiminde farkındalık oluşturmak amacıyla resimli çocuk kitaplarının eğitimde nitelikli bir araç olarak gösterilmesidir (Dirican ve Dağlıoğlu, 2014; Işıtan, 2013; Tufan ve Swadener, 2016; Vuran, 2014).

Erken çocukluk döneminde kullanılan resimli çocuk kitaplarının, farklı okul türlerinde kullanımını ele alan bu çalışmada, özel gereksinimli çocuklara yönelik olarak tasarlanan kitapların, Resimli Çocuk Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği'nin ölçtüğü sınırlar içerisinde daha fazla tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma, öğretmenlerin ve ebeveynlerin, özel gereksinimli çocuklar ve tipik gelişim gösteren erken çocukluk dönemi çocuklarına yönelik, resimli çocuk kitapları tercih ederken onlara rehberlik etmesi açısından değerli sonuçlar vermiştir.

Sonuç

Bu çalışmada, resimli çocuk kitaplarının, okul türü temelinde bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada erken çocukluk dönemine uygun olarak, okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılan, 2005-2020 yılları arasında yayımlanmış, 228 resimli çocuk kitabı incelenmiştir. Okul türüne göre, resimli çocuk kitaplarının bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanan bu çalışmada kitapların künye bilgileri ile ilgili sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Resimli çocuk kitaplarının yayın yılına göre dağılımlarına bakıldığında, kurumların kütüphanelerinde, 2005-2015 yılları arasında basılmış kitapların sayısının, 2015 sonrası basılmış kitaplara görece az olduğu belirlenmiştir. Ağırlıklı olarak, 2015 yılı sonrası kitaplara kütüphanesinde yer veren okul türü ise, MEB'e bağlı anasınıflardır. Ancak güncellik bağlamında bir değerlendirme yapılacak olursa, 2020 yılına ait kitaplara kütüphanesinde en fazla yer veren okul türü ise bağımsız anaokullarıdır. Kitapların yayınevlerine göre dağılımı incelendiğinde, en çok tercih edilen yayınevlerinin özel eğitim okullarında Gendaş, anasınıflarında Timaş Yayınları olduğu belirlenirken bağımsız anaokullarında ise SEDEP Projesi kapsamında basılan kitaplardır. Kitapların yazarlarına göre dağılımına bakıldığında, kurumların okul türü fark etmeksizin resimli çocuk kitaplarında büyük çoğunlukla yerli yazarların eserlerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Kitapların çizerlerine ilişkin dağılım incelendiğinde ise, kurumların resimli çocuk kitaplarında büyük çoğunlukla yerli çizerlerin eserlerini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kruskal Wallis Testi'nin çıktıları irdelendiğinde ise, okul türüne göre okulların "Resimli Çocuk Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları ortalama puanların karşılaştırılmasında, en yüksek puan ortalamasına özel eğitim kurumları sahip olur-

ken en az puan ortalamasına sahip olan kurumların MEB'e bağlı ilkököl bünyesinde yer alan anaokulları olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçları göstermektedir ki, erken çocukluk döneminde eğitim materyali olarak kullanılan resimli çocuk kitaplarının tercihinde güncellik, yerli/yabancı yazara ait olma, gelişimsel açıdan uygunluk gibi çeşitli faktörler dikkate alınmaktadır.

Öneriler

Bu araştırmada okul türü temelinde resimli çocuk kitaplarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma belirlenen kurumların kütüphanelerinde yer alan kitaplar ile sınırlıdır. Bu sebeple daha geniş bir örneklem ile daha kapsamlı değerlendirme yoluyla kitaplar nitelik açısından ele alınabilir. Özellikle kaynaştırma uygulamalarının etkililiğini artırmak amacıyla, özel gereksinimli çocuklara yönelik hikâye kitabı seçilirken okulların daha kapsamlı bir değerlendirme yapması önerilebilir. Ayrıca bir eğitim materyali olan hikâye kitaplarının niteliklerinin değerlendirilebilmesi için çeşitli ölçme araçları geliştirilebilir veya çocuklarla gerçekleştirilecek olan etkileşimli kitap okuma uygulamalarıyla resimli çocuk kitaplarının değerlendirilmesi yapılabilir.

Kaynakça

- American Speech and Hearing Association (2013). Effects of hearing loss on development. <http://www.asha.org/public/hearing/Effects-of-Hearing-Loss-on-Development/>
- Andrews, J. F., and Zmijewski, G. (1997). How parents support home literacy with deaf children. *Early Child Development and Care*, 127(1), 31-139.
- Andrews, J.F., Liu, H.T., Liu, C.J., Gentry, M.A., and Smith, Z. (2017). Increasing early reading skills in young signing deaf children using shared book reading: A feasibility study. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 583-599.
- Aram, D., Ingber, S., and Konkol, S. (2009). Promoting alphabetic skills of young children with hearing loss in co-enrollment versus individual inclusion. *LI Educational Studies in Language and Literature*, 10(1, Special Issue).
- Ataman, A. (2005). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (2. Baskı). Günüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Beaty, J. J., and Pratt, L. (2011). *Foundations of early literacy: Early literacy in preschool and kindergarten*. MA: Pearson Education.

- Bennett-Armistead, V. S., Duke, N. K., and Moses, A. M. (2005). *Literacy and the youngest learner: Best practices for educators of children from birth to 5*. New York, NY: Scholastic Inc.
- Berke, M. (2013). Reading books with young deaf children: Strategies for mediating between American Sign Language and English. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(3), 299- 311.
- Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H., and Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırmanın temelleri*. Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.
- Cole, E. M., and Valentine, D. P. (2000). Multiethnic children portrayed in children's picturebooks. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(4), 305-317.
- Cole, E., and Flexer, C. (2015). *Children with hearing loss: Developing listening and talking, birth to six (3rd ed.)*. San Diego, CA: Plural Publishing.
- Colombo, J. (2007). Joint book reading in the second year and vocabulary outcomes. *Journal of Research in Childhood Education*, 33, 1-15.
- Çakmak, T., ve Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509.
- Çelikel, B., ve Durmuşoğlu, M. C. (2020). Özel gereksinimleri konu alan resimli hikâye kitaplarında duygu durumları ve empati ifadelerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(7).
- Deniz, A., ve Gönen, M. S. (2020). Resimli çocuk kitaplarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 88-116.
- Dirican, R., ve Dağlıoğlu, H.E. (2014). 3-6 yaş grubu çocuklarına yönelik yayımlanan resimli hikâye kitaplarının bazı temel değerler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(2), 44-69.

- Dirks, E., and Wauters, L. (2018). It takes two to read: Interactive reading with young deaf and hard-of-hearing children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 23(3), 261-270.
- Donne, V., and Briley, M.L. (2015). Multimedia storybooks: Supporting vocabulary for students who are deaf/hard-of-hearing. *International Journal of Special Education*, 30(2), 94-106.
- Dönmezler, E. (2020). *Türkiye’de yayınlanmış 5-8 yaş resimli çocuk kitaplarının biçim, resim ve içerik açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dyches, T. T., and Prater, M. A. (2000). *Developmental disability in children’s literature: Issues and bibliography* [Prism Series: Vol. 3]. Reston, VA: Mental Retardation and Developmental Disabilities, Council for Exceptional Children.
- Ergenekon, Y. (2012). Otizmli çocuklara videoyla model olma kullanılarak ev kazalarında basit ilkyardım becerilerinin öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2739-2766.
- Friberg, J., Ginsberg, S., Visconti, C., and Schober-Peterson, D. (2013, June). Academic edge: This isn’t the same old book learning. *The ASHA Leader*, 18, 32-33.
- Fung, P. C., Chow, B. W. Y., and McBride-Chang, C. (2005). The impact of a dialogic reading program on deaf and hard-of-hearing kindergarten and early primary school-aged students in Hong Kong. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(1), 82-95.
- Gallagher, H. L., and Frith, C. D. (2003). Functional imaging of ‘theory of mind’. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(2), 77-83.
- Gönen, M. (1991). İştme özürlü okulöncesi çocukların eğitiminde kullanılan resimli kitapların özellikleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 5(2), 56-58.
- Gönen, M., Aydos, E. H., Şentürk, Ç., Karaca, G., Kahraman, N. C., ve Tuna, P. (2013). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve fiziki özelliklerinin incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 111-123.
- <http://www.egitimdebirlikteyiz.org/ContentPage/ProjeHakkinda>, İnternet Sitesinden Erişim Tarihi: 03.11.2021
- İştan, S. (2013). Özel amaçla yazılmış çocuk kitapları: Çocuk kitaplarında engelli kavramı. Gönen, M. (Ed.), *Çocuk edebiyatı*, içinde (159-177). Eğiten Kitap.

- İlhan-İyi, T., Aşkar, N., Öztürk, N., ve Gönen, M. (2020). İşitme yetersizliği olan çocuklarda resimli çocuk kitaplarının kullanımı: Literatür taraması. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 4 (2), 45-66. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/chedar/issue/57237/659501>.
- Joshua, M. B. (2002). Inside picture books: Where are the children of color? *Educational Horizons*, 80(3), 125-132.
- Kartal, H., ve Bilgin, A. (2017). İyi Kitap Dergisi'nin çocuk kitaplığı bölümünde tanıtılan eserlerin çok yönlü analizi. *Türk Kütüphaneciliği*, 31(4), 483-500.
- Kıran, S. (2008). *Okulöncesi dönemi çocuklarına yönelik hazırlanan masal ve öykü kitaplarında geçen iletişim engelleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Koçak, C., ve Kangal-Bencik, S. B. (2021). 2005-2017 yılları arasında basılmış resimli çocuk kitaplarının duygusal okuryazarlık açısından incelenmesi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 5(1), 50-65.
- Koss, M. D. (2015). Diversity in contemporary picturebooks: A content analysis. *Journal of Children's Literature*, 41(1), 32.
- Körükçü, Ö. (2012). Okulöncesi eğitime yönelik resimli çocuk kitaplarının bulunması gereken temel özellikler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 243-254.
- Lederberg, A. R., Schick, B., and Spencer, P. E. (2013). Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: Successes and challenges. *Developmental Psychology*, 49, 15-30.
- Lonigan, C. J., and Shanahan, T. (2009). Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive Summary. *A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention*. National Institute for Literacy.
- Luckner, J. L., Slike, S. B., and Johnson, H. (2012). Helping students who are deaf or hard of hearing succeed. *Council Forexceptional Children*, 44(4), 58-67.
- Lüle, E. (2007). Yedi farklı çocuk kitabının çocuk yazını ilkelerine uygunluğunun değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 17-30.

- Messier, J., and Wood, C. (2015). Facilitating vocabulary acquisition of children with cochlear implants using electronic storybooks. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 20(4), 356-373.
- Miller, C.A. (2006). Developmental relationships between language and theory of mind. *Am J Speech Lang Pathol*, 15(2), 142-54.
- MEB. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>. 14.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Mueller, V., and Hurtig, R. (2009). Technology-enhanced shared reading with deaf and hard-ofhearing children: The role of a fluent signing narrator. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(1), 72-101.
- National Institute for Literacy. (2009). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- National Institute of Child Health and Human Development. (2001). Put reading first: The research building blocks for teaching children to read. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/prf_k-3/Documents/PRFbooklet.pdf
- Nelson, L. H., Stoddard, S. M., Fryer, S. L., and Muñoz, K. (2019). Increasing engagement of children who are DHH during parent-child storybook reading. *Communication Disorders Quarterly*, 41(1), 12-21.
- Nikolajeva, M. (2012). Suçluluk, empati ve çocuk edebiyatının etik potansiyeli. *Barboken*, 35(1), 18081.
- Oğuzkan, F. (2013). *Çocuk edebiyatı*. Anı Yayıncılık
- Raver, S. A., Bobzien, J., Richels, C. Hester, P., and Anthony, N. (2014). Using dyad-specific social stories to increase communicative and social skills of preschoolers with hearing loss inselcontained and inclusive settings. *International Journal of Inclusive Education*, 18(1), 18-35.
- Schwarz, A.I., Guajardo, J., and Hart, R. (2017). How do communication modes of deaf and hard-ofhearing prereaders influence teachers' read-aloud goals? *Deafness & Education International*, 19(3-4), 115-125.

- Senechal, M., and Lefevre, J. A. (2001). Storybook reading and parent teaching: Links to language and literacy development. *New Directions For Child And Adolescent Development*, 92, 39-52.
- Sever, S. (2003). Çocuk kitaplarına yansıtılan şiddet (Millî Eğitim Temel Yasası ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Bağlamında Bir Değerlendirme). *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35, 1-2.
- Sever, S., Dilidüzgün, S., Neydim, N., ve Aslan, C. (2007). *İlköğretimde çocuk edebiyatı*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sonnenschein, S., and Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5- year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 318-337.
- Strayer, F.F. (1989). Co-adaptation within the early peer group: A psychobiological study of social competence. In B.H. Schneider et al., (Eds.), *Social Competence in Developmental Perspective* (pp. 145-174). Kluwer Academic Publishers.
- Trivette, C. M., Dunst, C. J., and Gorman, E. (2010). Effects of parent-mediated joint book reading on the early language development of toddlers and preschoolers. *Center For Early Literacy Learning*, 3, 1-15.
- Trussell, J. W., and Easterbrooks, S. R. (2014). The effect of enhanced storybook interaction on signing deaf children's vocabulary. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(3), 319-332.
- Trussell, J.W., Dunagan, J., Kane, J., and Cascioli, T. (2017). The effects of interactive storybook reading with preschoolers who are deaf and hard-of-hearing. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(3), 147-163.
- Tufan, M., ve Swadener, E.B. (2016). Tipik gelişim gösteren Türk anasınıflı çocuklarının özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(4), 72-88.
- Tuğrul B., ve Feyman N. (2006, 4-5 Mayıs). *Okul öncesi eğitimde kalite*. III. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.
- Tür, G., ve Turla, A. (1999). *Okul öncesinde çocuk, edebiyat ve kitap*. Ya-Pa Yayınları.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2013). *Asia-Pacific end of decade note on education for all goal 1 on early childhood care and education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217145>

- Ural, S. (2013). Okul öncesi çocuk kitaplarının tanıtımı. Gönen, M. (Ed.), *Çocuk edebiyatı*, içinde. Eğiten Kitap.
- Varley, R., and Siegal, M. (2002). Language, cognition, and the nature of modularity: Evidence from aphasia. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(6), 702-703.
- Vuran, S. (2014). Stories about children with disabilities: The writing process and the opinions of the storywriters. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 137- 158.
- Wauters, L., and Dirks, E. (2017). Interactive reading with young deaf and hard-of-hearing children in eBooks versus print books. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22(2), 243-252.
- Williams, C.L., and Mclean, M.M. (1997). Young deaf children's response to picture book reading in a preschool setting. *Research in The Teaching of English*, 31, 337-366.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Mizaç Özelliklerinin Okul Öncesi Çocukların Ruhsal Uyumlarına Etkisinin İncelenmesi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ayşe ÇETİNKAYA¹, Arzu ÖZYÜREK²

¹ Öğretim görevlisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Çocuk Gelişimi, aysecetinkaya@aydin.edu.tr,
ORCID: 0000-0002-6873-6239.

² Profesör, Karabük Üniversitesi, Çocuk Gelişimi, a.ozyurek@karabuk.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3083-7202.

Gönderilme Tarihi: 06.01.2022 Kabul Tarihi: 22.04.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1054389

Öz

Bu çalışmada mizacın okul öncesi dönem çocuklarının ruhsal uyumuna etkisinin incelenmesi hedeflenmiştir. Çalışmada ayrıca çocukların mizaç özellikleri ve ruhsal uyum arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma grubunu 5-6 yaşındaki 309 çocuk oluşturmuştur. Veriler çocukların annelerinden elde edilmiştir. Veri toplamada Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği (ÇİMÖ) ve Hacettepe Ruhsal Uyum Envanteri kullanılmıştır. Verilerin analizinde Spearman Brown Korelasyon analizi ve CHAID analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların yakınlık ve uyum, tepkisellik durumu, dikkat ve sebatkarlık, ritmiklik ve duygusal duyarlılık mizaç özellikleri arttıkça ruhsal uyumlarının da arttığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi çocukların, anneleri tarafından ruhsal anlamda uyumlu olarak değerlendirildiği görülmüştür. Çocukların ruhsal uyumları üzerinde en etkili mizaç özelliğinin, tepkisellik durumu olduğu, çocukların tepkisellik davranışları ne kadar normal/kabul edilebilir düzeyde ise ruhsal uyumlarının da o kadar iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında tepkiselliği ve duygusal hassasiyeti normal/kabul edilebilir düzeyde, yakınlık ve uyumu yüksek çocukların ruhsal uyumlarının iyi olduğu belirlenmiştir. Tepkiselliği orta düzeyde olan çocuklardan duygusal duyarlılığı ve aktivite düzeyi yüksek çocukların, ayrıca kabul edilebilirliği en düşük tepkiselliğe sahip çocuklardan ritmikliği yüksek olan çocukların ruhsal uyumlarının iyi olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: ruhsal uyum, mizaç özellikleri, okul öncesi dönem

* Bu çalışma, Ayşe Çetinkaya tarafından Arzu Özyürek danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinin bir bölümünü kapsamaktadır.

An Investigation of the Effects of Temperament Traits on Preschool Children's Spiritual Adjustment

Abstract

In this study, it was aimed to examine the effect of temperament on the psychological adjustment of preschool children. In the study, the relationship between children's temperament and psychological adjustment was also examined. The study group consisted of 311 children aged 5-6 years. Data were obtained from the mothers of the children. Temperament Scale for Children and Hacettepe Mental Adaptation Inventory were used in data collection. Spearman Brown Correlation analysis and CHAID analysis were used in the analysis of the data. As a result of the research, it was determined that as children's temperament characteristics of closeness and harmony, reactivity, attention and perseverance, rhythmicity and emotional sensitivity increase, their psychological adaptation also increases. As a result of the research, it was seen that preschool children were evaluated as psychologically compatible by their mothers. It has been determined that the most effective temperament feature on children's mental adjustment is reactivity, and the more normal/acceptable the children's reactivity behaviors are, the better their mental adjustment will be. In addition, it has been determined that children with normal/acceptable level of reactivity and sensory sensitivity, and high intimacy and harmony have good psychological adjustment. It was determined that the children with high emotional sensitivity and activity level among the children with moderate reactivity, and the children with high rhythmicity among the children with the lowest acceptable reactivity have good psychological adjustment.

Keywords: *spiritual harmony, temperament characteristics, preschool period*

Giriş

Kapsayıcı bir kavram olan “mizaç” kişinin çevresiyle kurduğu etkileşimlerinde duygusal tepki ve davranışlarını etkileyen duygu kalıplarıdır. Bireyin tecrübelerine dayalı olarak farklı kişilik özelliklerine dönüşebilir ve bütünsel davranışlarla ortaya çıkar (Burger, 2006; Santrock, 2012). Biyolojik merkezli bireysel farklılıklara işaret eden mizaç, genel bağlamda devamlı ve değişmez özelliktedir (Sanson, Hemphill ve Smart, 2004). Mizaç, bebeklik çağında da gözlemlenebilen his, davranış ve dikkat sürecindeki bireysel farklılıklar şeklinde tanımlanabilir. Bireyin mizaç özellikleri çevresel şartlara göre biraz değişse de çoğunlukla kalıtsal biçimde oluştuğu ileri sürülmektedir (Goldsmith vd., 1987; Rothbart, Ahadi ve Evans, 2000). Mizacın kalıtsal özelliklerle yaşantılardan ne derece etkilendiği, net şekilde bilinmemektedir.

Mizaçla ilgili olarak mizacın tüm bireylerde gözlemlenebilmesi, oldukça dikkat çekici özellikleri kapsamı ve çevreyle kurulan iletişimde etkili olması görüşü kabul görmektedir (Prior, Sanson, Smart ve Oberklaid, 2000). Rothbart (2007), yapmış olduğu çalışmada, mizacın kişilik gelişimi kapsamında ilk evreyi oluşturması ve bireyin sinirsel ağlarının altında bulunan davranışlarında meydana gelen farklılıklar bütünü oluşturduğunu ileri sürmüştür. Frick (2004), mizacı bebeklikten itibaren devamlı şekilde gelişimini sürdüren tutumlar ve kalıtsal davranış yönelimleri olarak tanımlamıştır. Prior ve arkadaşları (2011), mizaç kavramını açıklarken “davranış tarzı” ifadesini kullanmışlar, mizacın kişinin davranışlarını etkileyerek duyguları ve davranışlarına destek olan bir yapı olduğunu vurgulamışlardır. Mizaç farklılıklarının biyolojik temelli olduğu, DNA profilleri ile mizaç özellikleri arasında bir ilişki olabileceği düşünülmekte (Jorm vd., 2000), diğer yandan mizacın bireyin gelişimiyle deneyimlerinden ve çevresel etkenlerden etkilendiği ifade edilmektedir. Kişinin davranışları ve tutumları mizacını ifade ederken doğuştan gelen ve çoğunlukla tutarlı olan, kişilerin tepkisellik, aktivite, sosyallik ve duygusallık özelliklerinin ifade etme şeklini etkileyen eğilimlerdir (Goldsmith vd., 1987). Mizaç özelliklerini tanımlayabilmek için en yaygın kullanılan tanım Thomas ve arkadaşları tarafından yapılmış ve duygusal eşik, etkinlik düzeyi, ritmik olma, uyum sağlama, duygusal durum, yakın ya da uzak durma, sebat etmeyle çelinebilirlik en belirgin mizaç özellikleri olarak ele alınmıştır (Thomas, Chess ve Birch, 1963).

Rothbart’a (2011) göre, mizaç, tepkisellikle öz düzenleme arasında bulunan sabit, biyolojik temellere bağlı kişisel farklılıklardır. Tepkisel mizaç türü, mizacın bireyin tepkisel eşığı, gecikmesi, tepkisel davranışları ve yatışma vakti gibi biyolojik uyarılarla ilgili olarak açıklanan, etraftaki değişimlerce de etkilenen boyuttur (Rothbart, 2011). Belli bir uyarıcı ya da hadiseye tepkide bulunmaya hazır olma hali, tepkiselliği açıklamaktadır. Tepkiselliği fazla olan kişilerde, toplumsal erginliğin düşüklüğü anlaşılmaktadır (Sanson, Smart, Prior, Oberklaid ve Pedlow, 1994). Sebatkarlık, dikkatini belirli bir olgu, hadise ya da aktivite üstünde yoğunlaştırabilmektir. Dikkati daha uzun müddet devam ettirebilen sebatkar kişiler, toplumsal ve akademik bağlamda başarılı olabilir. Sıcakkanlı olan bireylerin, yeni insanlara ve ortamlara yaklaşma konusundaki istekleri fazladır. Başka bir mizaç tipi olan ritmiklik, çocuğun günlük rutin işlerinin düzenli bir şekilde devam etmesidir (Yağmurlu, Sanson ve Bahar Köymen, 2005). Negatif olarak tepkisellik, davranış sorunları bakımından risk etkeni olan mizaç özellikleri biçiminde görülür (Rothbart ve Gartstein, 2008). Duygularıyla davranışlarını kontrol altına almak konusunda daha iyi olan ve toplumsal beceri düzeyi fazla olan çocukların, negatif tepkisellik seviyesinin düşük olduğu ifade edilmektedir (Eisenberg ve Fabes, 1998). Öz-düzenleme boyutu, tepkiselliğin artmasını ya da azalmasını düzenleyen bir mekanizmadır. Bireyin kendisine ait duygularını, düşüncelerini

rini ve davranışlarını gözleme, kontrol etme ve meydana gelen durumu istekleri çerçevesinde değiştirme becerileri biçiminde belirtilmektedir. Ayrıca ilk tepkilerdeki kısıtlama, kontrollü olarak hareket etme ve memnuniyet duyulmayan görevlerde çaba gösterme, öz düzenlemeyle mümkündür. Dikkati odaklamayla engelleme kontrolünü kapsayan, gayret gerektiren denetim 2-7 yaşları arasında hızlı bir gelişim gösterir (Rothbart, 2011; Rothbart ve Gartstein, 2008).

Mizaç özelliklerine göre çocuklar kolay, zor ve yavaş ısınan çocuklar olarak tanımlanmışlardır. Kolay çocuklar, yeni deneyimlere uyumlu, düzenli rutinleri olan neşeli bireyler; zor çocuklar ise yeni deneyimlere yavaş uyum sağlayan, düzensiz rutinleri olan negatif ve yoğun tepkiler sergileyen bireyler olarak gruplandırılmıştır. Uyarılara hafif tepkili, negatif duygu durumuna sahip, yeni deneyimleri yavaş kabullenen ve durgun çocuklar da yavaş ısınan olarak sınıflandırılmıştır. Bu mizaç özellikleri, çocukluktan ergenliğe tamamen değişmez olmasa da sürdürülme eğilimi bulunmaktadır. Mizaç özelliklerinin değişimi beslenme, duygusal yoksunluk gibi hem çevresel hem genetik faktörlerle daha kolay açıklanabilmektedir. Özyürek, Gözün Kahraman ve Pekdoğan (2020), çalışmalarında mizacın boyutlarını aktivite düzeyi, yakınlık ve uyum, duygusal hassasiyet, tepkisellik durumu, dikkat ve sebat, ritmiklik, duygusal duyarlılık olmak üzere yedi başlıkta incelemiştir. Aktivite düzeyi, çocuğun faaliyetler içerisinde motor hareket seviyesinin yüksek olmasını belirtmektedir. Yakınlık ve uyum, çocuğun yeni bir ortama girerek bulunduğu ortamdaki bireylere/ ortama uyum sağlamasını ve sıcak/yakın davranmasını ortaya koymaktadır. Duyusal hassasiyet çocuğun ses, ışık ve koku gibi durumlara normal/kabul edilebilir tepkiler göstermesini, tepkisellik durumu için öfke ve üzüntü gibi durumlarda normal/kabul edilebilir tepkiler gösterme durumunu ifade etmektedir. dikkat ve sebat, çocuğun faaliyetlerde dikkatini uzun süre koruyabildiğini belirtmektedir. Ritmiklik, günlük yemek yeme, uyuma gibi düzen gerektiren davranışların düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Duygusal duyarlılık ise çocuğun etrafında yer alan çocuklara karşı empati geliştirebildiğini ifade etmektedir.

Mizacın nörofizyolojik durumlar ve öz düzenleme arasındaki bireysel farklılıklarla genetik faktörlere bağlı olduğuna, olgunlaşmadan ve tecrübelerden etkilendiğine, bu süreçte sosyalleşmeyle sosyal gelişim arasındaki etkileşime vurgu yapılmıştır (Goldsmith vd., 1987). Orta ve yüksek sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklarda zor mizaçla sonraki zekâ katsayısı arasında kuvvetli ve olumlu bir ilişki bulunmuştur. Mizaçla ilgili özellikler, çocukluktan başlayarak kişinin karşı karşıya kalınan yeni ve farklı durumlarda nasıl tepkilerde bulunacağını da bir göstergesi, yordayıcısıdır. Mizaçtaki kişisel farklar eğitim, iş ve toplumsal ilişkiler gibi durumda kendisini göstermektedir (Maziade vd., 1990). Çocukların annesiyle ve babasıyla kurduğu ilişki,

ailesiyle çevresi tarafından kabul ya da reddedilme durumu, çocuğun mizaç gelişimini etkilemektedir (Kaytez ve Durualp, 2016). Ayrıca kültürün, ailenin bebeklerle olan ilişkisini ya da bebeğin gereksinimlerini karşılamaadaki tavırlarını etkileyebileceği, dolayısıyla kültürün mizaç özelliklerinin değişimi ve gelişimi üzerinde etkisi olduğu belirtilmektedir (Berk, 2013). Mizaç çeşitli faktörlerden etkilenmekle birlikte çocuğun gelişimi ve bazı durumlar üzerinde de etkili olmaktadır.

Doğum sonrası en hızlı fiziksel ve zihinsel gelişimin görüldüğü bebeklik evresinde, beslenmenin yanında ailenin sunduğu sevgi, ilgi ve destek çocuğun fiziki sağlığını, uyum ve mizacını pozitif olarak etkilemektedir. Bebeklik döneminde bebekler, kendilerine bakım veren, gereksinimlerini karşılayan kişi ile özel bir ilişki kurmaktadır. İlk aydan sonra bağlanmaya dönüşen (Özmert, 2006) bu his, bebeğin duygularının, uyumunun, sağlık ve benlik saygısının temelini oluşturmaktadır. İlk iki senede güvenli bağlanan bebekler yaşamlarının sonraki evrelerinde, toplumsal ilişkilerinde daha kolay iletişime geçebilmekte ve uyum sergileyebilmektedir (Özdemir vd., 2012). Okul öncesi dönemde çocuk, karşıt iki durumdan birisini seçebilme kabiliyetini edinmektedir. Fakat utandırmayla ceza gibi yaptırımlarla sık karşılaşırse tercihte bulunabilme ve irade kabiliyetinin gelişmesi engellenebilmektedir. Oyun çağı olarak da bilinen bu evrede çocuk, ben durumundan (egosantirik) çıkarak toplumsal (sosyosantrik) bir evreye geçmektedir (Öztürk, 2001). Olumlu akran ilişkileri, çocuktaki gelişimi desteklemekle beraber yaşlılarıyla ilişkilerindeki sorunlar da sonraki senelerdeki toplumsal yeterlik sorunlarının belirleyicisidir (Özdemir vd., 2012). Okul dönemi çocukların yaptığı okuma-yazma etkinlikleriyle bilişsel kabiliyetleri desteklenmektedir. Çocuklar, ahlaki açıdan gerçekçilik evresine girip kurallarda değişmezlik, kurallara uyulmasında mecburiyet, kuralları ihlal etmenin yanlış olduğu kazanımları elde etmektedirler (Yeşilyaprak, 2011). Ergenlikte ise yoğun ve katı duygusal hareketlenmeler, çeşitli imgeler kurma, seri şekilde oluşan heyecanlanmalar, gönülsüz tutumlar gösterme, benlik arayışı ve çatışması karşı cinse duyulan ilgi gibi birçok durum meydana gelmektedir (Kulaksızoğlu, 2011). Stanley Hall ve Erikson kişiliğin gelişmesinde kalıtsal etkenleri önemli görürken Sullivan ve Lewin, çevrenin daha etkili olduğunu belirtmiştir (Temel ve Aksoy, 2011). Genel gelişimsel özellikler, çevre, kişilik ve mizaç özellikleri bireylerin kişisel ve toplumsal uyumunda etkili faktörlerdir. Uyumla ilişkili olabilecek bir başka kavramın ruhsal uyum olduğu söylenebilir.

Bireylerin ihtiyaçlarını karşılamaya, dürtülerini doyurmaya, karşı karşıya kaldığı problemleri çözümlenmeye gayret etmesi ruhsal uyum çabalarından ibarettir. Kişiler, kendisinde ve çevresindeki değişikliklerle bunu başarmaya çalışmaktadırlar. Dürtüleriyle ve istekleriyle çevresel şartları akılcı bir biçimde bir araya getirmek, başarılı bir uyum için gereklidir. Karşılıklı etkileşim içerisindeki kişi, daha önce öğrendikle-

riyle yeni uyum örüntüleri geliştirmektedir (Enç vd., 1987). Ruhsal uyum, yalnızca toplumsal çevrenin talepleriyle değişikliklerine uyan tepki, davranış ve tavır göstermektedir. Bireyler doğduklarından itibaren hayatı süresince bazen hızlı bazen yavaş olsa da devamlı olarak bir değişim ve gelişim içindedir. Bireyin sahip olduğu zihinsel, ruhsal, duygusal, toplumsal ve biyolojik özelliklerin uyumlu olması tüm hayatını teşkil etmektedir ve bu dengeler bozulduğu zaman uyumsuz davranışlar görülmeye başlanmaktadır (Yanbastı,1990). Fakat birey, arkadaş ortamı dışında farklı gruplara girip sağlıklı iletişim kurabiliyorsa ve toplum tarafından beklenen davranışları gerçekleştirirken yeterli hazzı alabiliyorsa uyumlu olduğu söylenebilir. Buna göre uyum, kişinin kendisinde bulunan özelliklerin kendi benliği ve çevresi arasında dengeyi sağlayabilmesi ve bunu devam ettirebilmesidir. Kişilerin uyumu, kendisi ve yaşadığı sosyal çevresiyle uyumlu olduğu takdirde sağlıklıdır. Uyum, davranışsal ve sosyal etkileşimle birlikte hayat boyu devam eder (Yörükoğlu 1996).

Uyum gerektiren hareketlerin, üç farklı boyutu bulunmaktadır. Bunlar olgunlaşma, öğrenme ve sosyal uyumdur. Olgunlaşma, fizyolojik değişimin sonucu olarak ortaya çıkar ve davranış farklılığını açıklar. Sosyal uyum, toplum normlarına uyum ve mesleki yeterliliği kapsar. Kişilerin yaşanılan hayattan doyum alması, uyuma giden yolları öğrenmiş olmasına bağlıdır. Uyumsuz olmak bireyi mutsuz ederken toplum açısından verimliliğin azalması ve boşa harcanan insan gücü anlamına gelmektedir (Kurç, 1990). Çocukluk dönemindeki uyumsuzlukları etkileyen en önemli faktör, çocuğun ilk tanıştığı sosyal grup olan ailesidir. Çocuğun erkek ya da kız oluşu, parçalanmış aile, sosyoekonomik durum, aile içi ilişkiler, anne ya da babanın olumsuz rol model oluşu, aile üyelerindeki psikolojik sorunlar uyumsuzluğa ve bunun sonucunda davranış bozukluğuna sebep olmaktadır (Kapisız ve Karaca, 2018; Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000). Çocuğun herhangi bir gelişimsel bozukluğa neden olan kromozom bozukluğu, kalıtsal hastalık, gen farklılığı ve sonradan fiziksel engellilik durumu da ruhsal uyumu etkileyen faktörler arasındadır (Gençtan, 1993). Ruhsal sağlamlıkla ilgili olduğu bilinen kişisel özelliklerden birisi mizaçtır (Wyman, Cowen, Work ve Parker, 1991). Mizacın ev, okul ve diğer toplumsal ortamlarda, çocuğun gelişiminde önemli bir etkisinin bulunduğu bilinmektedir (Prior vd., 2011). Mizaç, çocukların bireysel gelişimi, okul başarısı ve toplumsal davranışları gibi pek çok açıdan gelişiminde etkili bir role sahiptir (Rothbart, Ahadi ve Evans, 2000). Çocuğun geleceğindeki eylemlerinin bir göstergesi olduğuna dair düşünce de mizaca duyulan ilginin artmasını sağlamıştır (Ramos vd., 2005). Çocukların kişiliklerinde, psikolojik uyumlarında ve sosyal davranışlarındaki farklılıkların doğuştan gelen mizaç özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Yoleri, 2014). Mizaç ve ruhsal uyumla ilgili alan yazın dikkate alındığında, bireyin mizacı ve ruhsal uyumu arasında ilişki olduğu çıkarımında bulunmak mümkündür. Mizacın doğuştan gelen bir özellik ve ruhsal uyumun doğuştan itibaren

bireyden beklenen bir durum olması nedeniyle bu iki durum arasındaki ilişkinin farklı açılardan ortaya konması önemli görülmektedir. Bu çalışmada mizaçın okul öncesi dönem çocuklarının ruhsal uyumuna etkisinin incelenmesi hedeflenmiştir. Aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Okul öncesi dönem çocukların mizaç özellikleri ve ruhsal uyumları nasıldır?
- Okul öncesi dönem çocukların mizaç özellikleri ve ruhsal uyumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ruhsal uyumlarını etkilemekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Türü

Nicel olarak tasarlanan bu çalışma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Nicel çalışmalar, nesnel ve genellenir bilgilere erişimde pozitivist paradigma etrafında yapılan çalışmalardır (Kuş, 2009). Tarama modeli çalışmalar birden fazla elemanın birleşmesiyle oluşan evrende, genel bir kanıya varmak amacıyla yapılır. Bu çalışmada, mizaç özelliklerinin okul öncesi çocukların ruhsal uyumlarına etkisinin incelenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli temel alınmıştır. İlişkisel tarama modelinde birden çok sayıda değişkenin arasındaki değişimin olup olmadığını ya da derecesini ifade etmeyi hedeflemek için yapılan araştırma modelidir (Karasar, 2014).

Araştırma Grubu

Çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Okul öncesi 5-6 yaş çocuğa sahip anneler aracılığıyla çocuklarının mizaç ve ruhsal uyum özellikleri belirlenmeye çalışılmış, böylece 157 kız ve 152 erkek olmak üzere 311 çocuk çalışma grubuna tanımlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği (ÇİMÖ) ve Hacettepe Ruhsal Uyum Envanteri kullanılmıştır.

ÇİMÖ; Özyürek ve arkadaşları (2020) tarafından 4-8 yaş aralığındaki çocukların mizaç tiplerini belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiştir. Toplam 32 madde, aktivite düzeyi, yakınlık ve uyum, duygusal hassasiyet, tepkisellik, dikkat ve sebat, ritmiklik ve duygusal duyarlılık olmak üzere yedi alt boyutlu bir ölçektir. “Her zaman-5 puan”-“Hiçbir zaman-1 puan” arası 5’li dereceleme şeklindeki ölçek alt boyutlardan alınan yüksek puana göre hangi mizaç özelliğinin daha baskın olduğuna karar verilebilir.

Alınan yüksek puan Aktivite Düzeyi alt boyutu için çocuğun etkinliklerdeki motor hareketlilik düzeyinin, Yakınlık ve Uyum için ise çocuğun yeni tanıştığı bireylere sıcak/yakın davranma ve yeni durumlara/ortamlara uyum sağlama düzeyinin yüksek olduğunu ifade eder. Alınan yüksek puan Duyusal Hassasiyet alt boyutu için çocuğun ses, ışık, koku gibi durumlara hassasiyetinin; Tepkisellik Durumu için öfke, korku, üzüntü gibi duygu ifadelerini gösterme yoğunluğunun normal/kabul edilebilir düzeyde olduğunu gösterir. Alınan yüksek puan Dikkat ve Sebat alt boyutu için çocuğun etkinliklerdeki dikkat ve sebatkarlık düzeyinin, Ritmiklik için çocuğun biyolojik ritminin uyumunun, Duyusal Duyarlık için ise çocuğun çevresindeki kişilerin duygu durumlarına karşı hassasiyet düzeyinin yüksek olduğunu ifade eder. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı, ölçeğin tümü için .85 ve alt boyutlara göre sırasıyla .79, .82, .57, .82, .62, .78, .80 olarak hesaplanmıştır.

Hacettepe Ruhsal Uyum Envanteri; Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı tarafından, ruhsal uyumu değerlendirmek amacıyla uygulanan çeşitli ölçeklerden Türkiye’de geçerli olacak sorular seçilerek geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan bir ölçektir. Daha sonra Gökler ve Öktem (1985) tarafından geliştirilmiştir ve 32 maddeden oluşmaktadır. İlk 24 madde maddeler “Yok-0 puan”, “Biraz-1 puan” ve “Çok-2 puan” şeklinde değerlendirilmektedir. İçselleştirme (çekingenlik, her şeye ağlama, arkadaşsız olma ve yalnız oynama, durgun ve içine kapanık olma) ve dışsallaştırma (hareketlilik, sınırlılık, söz dinlememe, yalan söyleme) davranışlarını ölçen bu maddelerden alınan 13 ve üzeri puan davranış sorunlarının varlığını göstermektedir Ölçekteki tek rakamlı maddeler nevrotik problemlere, çift rakamlı maddeler davranış sorunlarına işaret etmektedir. İlaveten kekemelik, tik, tırnak yeme, yatağa işeme vb. durumların sorgulandığı maddeler yer almaktadır ve katılımcıdan çocukla ilgili en kaygı verici sorunu ve en olumlu özelliği belirtmesi istenmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .86 bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma öncesi “Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu”ndan etik uygunluk belgesi alınmıştır. Gerekli izin alındıktan sonra 2020 Eylül ayı itibarıyla, katılımcı onay formu ve ölçek maddeleri çevrimiçi ortamdan 5-6 yaş çocuğu bulunan annelerle paylaşılmıştır. Ölçek formu anneler tarafından doldurulmuştur. Elde edilen veriler sayısal kodlara dönüştürülerek istatistik analiz programına aktarılmıştır.

Verilerin analizinde çocukların mizaç özellikleri ve ruhsal uyumları betimsel analizleri yapılmıştır. Kolmogorov-Smirnov Testi sonucu anlamlılık değeri 0,05’ten

küçük, basıklık ve çarpıklık katsayıları ± 2 aralığında, varyasyon katsayılarının Ruhsal Uyum Ölçeği için 0,3'ten küçük ve ÇMÖ alt boyutlarında 0,3'ten büyük değerlere sahip olduğu görülmüştür. İlaveten histogram ve Q-Q Plot grafikleri incelendiğinde verilerin normal dağılıma uygun olmadığı görülmüştür. Buna göre iki ölçüm seti arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Spearman Brown Korelasyon katsayısına bakılmıştır. Mizaç özelliklerinin ruhsal uyuma olan etkisini belirlemek amacıyla karar ağacı yöntemlerinden CHAID analizi kullanılmıştır. Karar ağacı yöntemi hem kategorik hem de sürekli değişkenlere uygulanabilmektedir. Normal dağılım göstermeyen verilerde hangi değişkenlerin önemli olduğunu belirleyerek değişkenler arasındaki ilişkiyi görsel algoritmalarla sunması nedeniyle kolay yorumlanabilen yapıya sahiptir. Karar ağaçları kök düğümlerinden yapraklara doğru gidildikçe benzer özelliklere sahip düğümler oluşturmaktadır. Sürekli olarak kendini yinelemekte ve bütünü kendi arasında en iyi şekilde bölerek yeni düğümler kurmaktadır (Akınar, 2017).

Araştırmanın sınırlılıkları

Çalışmanın verileri Covid-19 pandemisi nedeniyle çevrim içi ortamda elde edilmiştir. Yalnızca çevrim içi bağlantı imkanı olan annelerden veri elde edilmesi çalışmanın sınırlılığı olarak kabul edilebilir.

Bulgular

Çocukların ÇİMÖ ve Hacettepe Ruhsal Uyum Envanteri betimsel analizlerine ilişkin sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

ÇİMÖ ve Hacettepe Ruhsal Uyum Envanteri Betimsel Analiz Sonuçları

| ÇİMÖ | Min. | Max. | \bar{x} | df | S |
|---------------------------------|------|-------|-----------|-------|-------|
| Aktivite Düzeyi | 5,00 | 16,00 | 7,11 | 0,129 | 2,287 |
| Yakınlık ve Uyum | 4,00 | 19,00 | 8,98 | 0,167 | 2,951 |
| Duyusal Hassasiyet | 6,00 | 24,00 | 13,41 | 0,179 | 3,156 |
| Tepkisellik Durumu | 6,00 | 27,00 | 13,51 | 0,236 | 4,175 |
| Dikkat ve Sebat | 4,00 | 16,00 | 8,20 | 0,145 | 2,573 |
| Ritmiklik | 4,00 | 19,00 | 9,71 | 0,163 | 2,882 |
| Duyusal Duyarlık | 5,00 | 20,00 | 10,42 | 0,167 | 2,962 |
| Hacettepe Ruhsal Uyum Envanteri | 0,00 | 27,00 | 9,67 | 0,303 | 5,343 |

Tablo 1'e göre ÇİMÖ alt boyutlarından alınan puanlar sırasıyla Aktivite Düzeyi için 7,11, Yakınlık ve Uyum için 8,98, Duyusal Hassasiyet için 13,41, Tepkisellik

Durumu için 13,51, Dikkat ve Sebat için 8,20, Ritmiklik 9,71, Duygusal Duyarlık için 10,42'dir. ÇİMÖ alt boyutlardan alınan yüksek puan, ilgili mizaç özelliğinin baskın olduğu şeklinde yorumlanır. Alt boyutlardaki madde sayısına göre alınan puanlar değişmektedir. Çocukların Hacettepe Ruhsal Uyum Envanteri ortalama puanları 9,67'dir. Hacettepe Ruhsal Uyum Envanteri'nde içselleştirme ve dışsallaştırma davranışlarını ölçen 24 maddeden 13 ve üzeri puanları davranış sorunlarının varlığına işaret ettiğinden, annelere göre çocuklarının ruhsal uyum konusunda sorun yaşamadıkları, diğer bir ifadeyle çocuklarının ruhsal anlamda uyumlu olduklarını düşündükleri söylenebilir.

Tablo 2

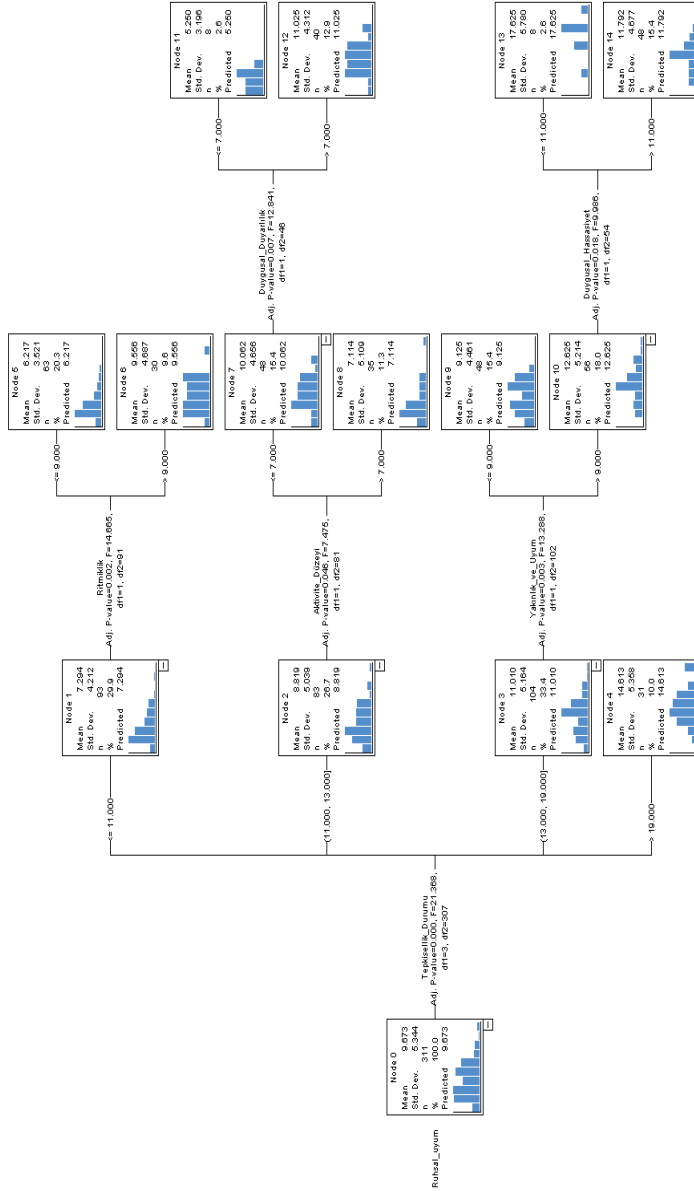
ÇİMÖ ve Hacettepe Ruhsal Uyum Envanteri Puanları Korelasyon Analizi Sonuçları

| ÇİMÖ | | Hacettepe Ruhsal Uyum Envanteri |
|--------------------|---|---------------------------------|
| Aktivite Düzeyi | r | 0,013 |
| | p | 0,817 |
| Yakınlık ve Uyum | r | 0,235 |
| | p | 0,000* |
| Duyusal Hassasiyet | r | -0,060 |
| | p | 0,293 |
| Tepkisellik Durumu | r | 0,406 |
| | p | 0,000* |
| Dikkat ve Sebat | r | 0,142 |
| | p | 0,012* |
| Ritmiklik | r | 0,292 |
| | p | 0,000* |
| Duygusal Duyarlık | r | 0,235 |
| | p | 0,000* |

Çocukların mizaç özelliklerinin ruhsal uyum durumlarını etkileme düzeylerini incelemeye yönelik yapılan CHAID analizinde, analize ruhsal uyum bağımlı değişken ve mizaç özellikleri bağımsız değişken olarak atanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen karar ağacı yapısı Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1

Çocukların Mizaç Özelliklerinin Ruhsal Uyumlarını Yordama Düzeyine İlişkin Karar Ağacı Yapısı



Şekil 1'e göre, herhangi bir dış faktör etkileşime girmediğinde, ÇİMÖ Tepkisellik Durumu özelliğinin 5-6 yaş çocuklarının ruhsal uyumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde belirleyici etkiye sahip olduğu görülmektedir ($F=21,368$, $p=0,000$). CHAID analizi çocukları tepkiselliklerine göre dört kümeye ayırmıştır. Tepkisellik Durumu puan ortalaması 19 ve üzerinde olan çocukların ($\bar{x}=14,61$) ruhsal uyumları en yüksek düzeydedir. Yani çocukların tepkisellikleri ne kabul edilebilir düzeyde ise ruhsal uyumları da o kadar iyi olmaktadır.

Tepkisellik Durumu ortalaması 13 ile 19 arasında olan çocukların ($\bar{x}=11,01$) ruhsal uyumları üzerindeki en etkili mizaç özelliğinin yakınlık ve uyum mizaç özelliği olduğu ($F=13,288$, $p=0,003$) olduğu gözlenmiştir. Bu çocuklardan ÇİMÖ Yakınlık ve Uyum puan ortalaması 9'un üzerinde olanların ($\bar{x}=12,625$) ruhsal uyumlarını etkileyen en önemli mizaç özelliği ise duyuşal hassasiyettir ($F=9,986$, $p=0,018$). CHAID analizi çocukları duyuşal hassasiyet bakımından iki kümeye ayırmıştır. Duyuşal Hassasiyet puanı 11 ve üzeri olan çocukların ruhsal uyum puanı ($\bar{x}=17,625$) daha yüksektir. Sonuç olarak; duyuşal hassasiyeti daha kabul edilebilir, yakınlık ve uyum düzeyi yüksek, tepkiselliği daha kabul edilebilir düzeydeki çocukların ruhsal uyumları daha iyidir.

Tepkisellik Durumu puan ortalaması 11 ile 13 arasında olan çocukların ($\bar{x}=8,82$) ruhsal uyumları üzerindeki en etkili mizaç özelliğinin aktivite düzeyi ($F=7,475$, $p=0,046$) olduğu gözlenmiştir. Bu çocuklardan ÇİMÖ Aktivite Düzeyi puan ortalaması 7 ve üzerinde olanların ($\bar{x}=10,06$) ruhsal uyumları daha yüksektir ve bu çocukların ruhsal uyumlarını etkileyen en önemli mizaç özelliği ise duyuşal Duyarlıktır ($F=12,841$, $p=0,007$). Duyuşal Duyarlık puanı 7'nin üzerinde olan çocukların ruhsal uyum puanı daha yüksektir ($\bar{x}=11,025$). Sonuç olarak; duyuşal duyarlılığı yüksek, aktivite düzeyi yüksek ve tepkiselliği orta düzeydeki çocukların ruhsal uyumları daha iyidir.

Tepkisellik Durumu puan ortalaması 11 ve altındaki çocukların ruhsal uyumlarını etkileyen en önemli değişken ritmiklik mizaç özelliğidir ($F=14,665$, $p=0,002$). ÇİMÖ Ritmiklik puan ortalaması 9 ve üzerinde olan çocukların ($\bar{x}=9,56$) ruhsal uyumları daha yüksektir. Sonuç olarak; tepkisel çocuklardan ritmiklik düzeyi yüksek olan çocukların ruhsal uyumu daha iyidir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada, mizacın okul öncesi dönem çocuklarının ruhsal uyumuna etkisi incelenmiştir. Bu bölümde, çalışmanın alt problemleri ışığında elde edilen bulgular alan yazın doğrultusunda tartışılmıştır.

Çalışmada annelerinin değerlendirmesine göre çocukların aktivite düzeylerinin ortaya yakın olduğu, yakınlık ve uyum, duyuşal hassasiyet, tepkisellik durumu, dikkat ve sebat, ritmiklik ve duyuşal duyarlıklarının ise orta düzeyde olduğu görüşünde oldukları belirlenmiştir. Çalışma grubundaki annelerin çocuklarına yönelik bakışlarının daha çok olumlu olduğu, bu nedenle değerlendirmelerini yaparken olumlu yönde görüş bildirdikleri düşünülebilir. Özyürek ve Ogelman (2021), yapmış oldukları çalışmada veri güvenliğini olumsuz etkileyen sebeplerden birinin ebeveynlerin çocuklarına olumlu bakış açısı geliştirmelerinden kaynaklı olabileceğini belirtmişlerdir. Farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanılması durumunda bu görüşler doğrulanabilir veya daha farklı sonuçlara ulaşılabilir. Ayrıca dünya genelinde Covid-19 pandemisi nedeniyle, bireylerin en az bir yıllık süreyi iş ve akrabalık ilişkileri gibi sosyal ortamdan uzak geçirmiş olmaları, annelerin bakış açılarını etkilemiş olabilir. Çocukların akran ve akraba ilişkileri yerine ev ortamında bireysel veya sakin etkinliklerde bulunmuş olma ihtimalleri yüksek olup bu süreçte teknolojik aletlere çok fazla maruz kalmış olabileceği düşünülmektedir. Bu da onların uyum ve davranışlarında farklılaşmaya sebep olmuş olabilir.

Çalışmada çocukların yakınlık ve uyum, tepkisellik durumu, dikkat ve sebatkarlık, ritmiklik ve duyuşal duyarlık mizaç özellikleri arttıkça çocukların ruhsal uyumlarının da arttığı belirlenmiştir. Öz kontrol becerileri ve dikkat kontrolü, mizaca bağlı olduğu düşünülmekte olduğu için literatürde çaba gerektiren kontrol becerileri olarak tanımlanmaktadır (Eisenberg vd., 2005; Eisenberg vd., 2010). Ruhsal uyum çabası, çocukların gereksinimlerini karşılaması veya problemleriyle başa çıkmasında etkilidir ve çevreden gelen isteklere uyumlu tepkiler vermeyi sağlar (Enç vd., 1987; Yanbastı, 1990). Bu açıdan bakıldığında uyumlu, daha az tepkisel, dikkatli, ritmik ve duyuşal açıdan duyarlı mizaca sahip çocukların ruhsal uyumlarının daha olumlu olması ya da ruhsal uyum düzeyi yüksek çocukların uyumlu ve duyarlı olarak nitelendirildiği söylenebilir.

Çalışmada, herhangi bir dış faktör etkileşime girmediğinde okul öncesi çocukların ruhsal uyumları üzerinde en önemli belirleyici etkiye sahip mizaç özelliğinin tepkisellik durumu olduğu saptanmıştır. Tepkisellik durumu düşük olan çocuklardan ritmiklik mizaç özelliği yüksek çocukların, tepkisellik durumu orta düzeyde olan çocuklardan aktivite düzeyi düşük ve duyuşal duyarlılığı yüksek olan çocukların, tepkisellik durumu ortanın biraz üzerinde olan çocuklardan yakınlık ve uyum mizaç özelliği yüksek ve duyuşal hassasiyet mizaç özelliği düşük olan çocukların ruhsal uyumlarının daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yapılan bazı çalışmalarda anksiyetenin duyarlı mizaç özelliğiyle ilişkili olduğu ve yüksek duyarlılık düzeyinde anksiyete seviyesinin arttığı belirlenmiştir. Düşük anksiyete düzeylerinin ise bireyleri

olaylara daha olumlu bakmaya yatkın hale getirdiği ileri sürülmektedir (Akt.: Hutchinson vd., 2010). Çalışma bulgusu dikkate alındığında, çocukların özellikle negatif tepkisel davranışlarının olaylara yaklaşımlarını olumsuz etkileyeceği veya daha az tepkisel davrandıklarında olaylara daha olumlu bakacaklarını düşündürmektedir. Tepkisellik durumu mizaç özelliği çocukların ruhsal uyumları üzerinde etkili olsa da tepkisel davranışları yüksek olup ritmiklik mizaç özelliğine sahip, tepkisel davranışları orta düzeyde olup düşük aktiviteye, yüksek duygusal duyarlılığa, yakınlık ve uyuma sahip çocukların ruhsal uyumlarının daha iyi düzeyde olmasının, olumlu olarak nitelendirilebilecek mizaç özelliklerinin çocukların ruhsal uyumlarına olumlu yansıdığı söylenebilir. Yakınlık ve uyum özelliği yüksek mizaç özelliğine sahip çocukların, yeni karşılaştığı kişilere sıcak/yakın davranış gösterme ve yeni durumlara/ortamlara uyum sağlama düzeyinin yüksek olması beklenmektedir (Özyürek vd., 2020). Uyumlu mizaç özelliğine sahip olmanın ruhsal uyumu olumlu yönde etkilemesi beklenebilir.

Gelişimin temelleri erken yaşlardan itibaren atılmaktadır. Küçük çocukların çatışma ve stres durumlarıyla mücadele edebilmesi ve farklı durumlara kolay uyum sağlayabilmesi için erken yıllardan itibaren desteklenmesi gerekmektedir. Okul öncesi yıllarda ruhsal uyum ve mizacın düzenlenmesi, çocukların sağlıklı gelişimi için geliştirilmesi gereken özelliklerdendir. Ulaşılan tüm sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde, okul öncesi dönem çocuklarının ruhsal uyumları ve mizaç özellikleri arasındaki ilişkileri ve etkileşimleri inceleyen bu çalışmanın ilgili alanyazına ve ileri araştırmalara katkı sunacağı değerlendirilmektedir.

Çalışma sonucunda okul öncesi çocukların, anneleri tarafından ruhsal anlamda uyumlu olarak değerlendirildiği görülmüştür. Çocukların ruhsal uyumları üzerinde en etkili mizaç özelliği, tepkisellik durumudur. Çocukların tepkisellik davranışları ne kadar normal/kabul edilebilir düzeyde ise ruhsal uyumları da o kadar iyi düzeydedir. Bunun yanında tepkiselliği ve duygusal hassasiyeti normal/kabul edilebilir düzeyde, yakınlık ve uyumu yüksek çocukların ruhsal uyumları iyidir. Tepkiselliği orta düzeyde olan çocuklardan duygusal duyarlılığı ve aktivite düzeyi yüksek çocukların, kabul edilebilirliği en düşük tepkiselliğe sahip çocuklardan ritmikliği yüksek olan çocukların ruhsal uyumları iyi düzeydedir.

Öneriler

Sonuçlar ve alan yazın ışığında aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Çocukların ruhsal uyumunu artırmak için yetişkin desteğine gereksinimi vardır. Bu anlamda ebeveyn ve eğitimcilerin çocuğun güçlü yönlerini fark etmesi, iletişim becerileri ve duygu düzenleme gibi becerilerini geliştirmesi önerilebilir. Yetişkinler çocuğu kendini iyi hissetmesini sağlayacak oyun veya film izleme gibi etkinliklere

katabilir. Çocuğa, sosyal ortamlarda bulunarak akran veya akrabalar arası ilişkilerde bulunacağı ortamlar sunabilir, günlük yaşam rutinleri geliştirmesini sağlayarak yaşam becerileri geliştirilebilirler. Yetişkinler, çocuklara yaşamda karşılaştıkları olumsuzluklar karşısında ümitvar olmak, olumsuzluklar yerine olumlu durumlara odaklanmak konusunda rol model olmaları ve bu tarz bir bakış açısını çocuklarına benimsetmeye çalışmaları önerilebilir.

- Çocuklar aile, okul ve toplumdaki farklı çevrelere uyum sağlamak için gelişimlerini sürdürmektedirler. Anne-baba ve eğitimcilerin, çevreye uyumları konusunda çocukları yönlendirmek yanında kendilerinin de yetişkinler olarak rol model olmaları gerekmektedir. Bu nedenle, öncelikle kendi mizaç özelliklerini tanımaları ve daha sonra kendi mizaçlarıyla çocuklarının mizacını dikkate alarak tutum ve davranışlarını yönlendirmeleri önerilebilir.

- Çocukların olumlu mizaç özelliklerini pekiştirmek ve olumsuz mizaç özelliklerinden kaynaklanan davranışlarını olumlu şekilde yönlendirebilmek önemli görünmektedir. Bu nedenle anne-baba ve eğitimcilerin çocuklara yönelik tutum ve davranışlarında onların mizacını dikkate almasına yönelik bilgilendirme çalışmaları yapılabilir. Çocukların mizacına uygun tutum ve davranışların olumlu davranış geliştirmedeki rolünü konu alan aile ve öğretmen eğitimleri düzenlenebilir.

- Bu çalışmada, annelerin çocuklarını ruhsal uyum açısından olumlu değerlendirdikleri belirlenmiştir. Bu durum, çalışmanın sınırlılığı olarak ele alınabilir. Benzer bir çalışmada daha geniş bir örneklem grubunda ölçeklerden elde edilen puanların alt, orta ve üst düzey olarak ele alınarak karşılaştırmalı şekilde yapılması önerilebilir.

- Çocuklarda mizaç ve ruhsal uyuma yönelik çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Farklı değişkenler ele alınarak çocuklarda mizaç ve ruhsal uyum konuları üzerinde çalışılabilir. Çocuk ve ailelere yönelik deneysel veya yarı deneysel eğitim programları düzenlenerek bu programların etkisi ruhsal uyumu etkileyen olumlu ve olumsuz faktörlerin neler olduğu incelenebilir.

Kaynakça

- Akpınar, H. (2017). *DATA Veri madenciliği veri analizi*. İstanbul: Papatya.
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2000) Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. *Millî Eğitim Dergisi*. 145, 15-19.
- Aydoğmuş, K. (1990) *Çocuklarda Uyum ve Davranış Bozuklukları*, 2. Baskı. İstanbul: Remzi.

- Berk, L.E. (2013). *Bebekler ve Çocuklar* (Çev.Ed.: N. Işıkoğlu Erdoğan). Ankara: Nobel.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik (Personallty)*. Çeviren: Sarioğlu, I.D., İstanbul: Kaknus.
- Buss, A.H., Plomin, R. ve Willerman, L. (1973). The Inheritance of Temperaments, *Journal of Personality*, 41, 4, 513- 524.
- Enç, M., Çağlar, D. ve Özsoy, Y. (1987). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Frick, P. J (2004). Integrating Research on Temperament and Childhood Psychopathology: Its Pitfalls and Prosime. *Journal Of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 2-7.
- Gençtan, E. (1993). *Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar*, 7. Baskı. İstanbul: Remzi.
- Goldsmith, H.H., Buss, A.H., Plomin, R., Rothbart, M.K., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R.A. ve Mccall, R.B. (1987). Roundtable: What is Temperament? Four Approaches. *Child Development*, 58, 505-529.
- Gökler, B. ve Öktem F. (1985). Bir Gecekondu İlkokulu Öğrencilerinde Ruhsal Uyum Taraması, *Toplum ve Hekim*, 36, 24-27.
- Hutchinson, A. K., Stuart, A. D. ve Pretorius, H. G. (2010). Biological Contributions to Wellbeing: The Relationships Amongst Temperament, Character Strengths and Resilience. *Journal Of Industrial Psychology*, 36, 1-10. Doi: 10.4102/Sajip.V36i2.844.
- Jorm, AF, Prior, M., Sanson, A., Smart, D., Zhang, Y. ve Easteal, S. (2000). Çocuklarda anksiyete ile ilişkili mizaç ve davranış sorunları ile serotonin taşıyıcı geninin fonksiyonel bir polimorfizminin ilişkisi: bebeklikten ergenliğin ortalarına kadar uzunlamasına bir çalışma. *Moleküler Psikiyatri*, 5 (5), 542-547. doi:10.1038/sj.mp.4000782.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi-Kavramlar-İlkeler-Teknikler*. Ankara: Nobel.
- Kaytez, N. ve Durualp, E. (2016). Annelerin Kabul-Red Düzeylerinin Çocuğun Mizaç ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Akademik Bakış Dergisi*, 58, 418-461.
- Kulaksızoğlu, A. (2011). *Ergenlik Psikolojisi*, 4. Basım, İstanbul: Remzi.

- Kurç, G. (1990). Kişisel, Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Bazı Değişkenlerin Gençlerin Uyum Alanları ve Uyum Yöntemlerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 14-76.
- Kuş, E. (2009). *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri: Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nicel Mi? Nitel Mi?* (3. Baskı). Ankara: Anı.
- Maziade, M., Caron, C., Cote, R., Merette, C., Bernier, H., Laptante, B., Boutin, P. ve Thiverge, J. (1990) Psychiatric Status of Adolescents Who Had Extreme Temperaments at Age 7, *American Journal of Psychiatry*, 1990, 147 (11), 1531-1536.
- Özdemir, O., Güzel-Özdemir, P., Kadak, M.T. ve Nasiroğlu, S. (2012). Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar: Kişilik Gelişimi, *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 4, 566-583.
- Özmert, E.N. (2006). Erken Çocukluk Gelişiminin Desteklenmesi III, *Aile, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 49, 256-273.
- Öztürk, M. O. (2001). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. Ankara: Nobel Tıp.
- Özyürek, A., Gözün Kahraman ve Pekdoğan, S. (2020). Temperament Scale for Children: Reliability and Validity Study. *International Journal of Humanities and Social Science Invention (IJHSSI)*, 9(7), 5-12. Doi: 10.35629/7722-0907010512
- Özyürek, A. ve Ogelman, H. G. (2020). Anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarının belirlenmesinde karşılaşılan güçlükler ve güvenirlik sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Advance online publication. doi: 10.16986/HUJE.2020060126
- Prior, M., Bavin, E., Cini, E., Eadie, P. ve Reilly, S. (2011). Relationships Between Language Impairment, Temperament, Behavioural Adjustment and Maternal Factors In A Community Sample of Preschool Children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46(4), 489-494.
- Prior, M., Sanson, A., Smart, D. ve Oberklaid, F. (2000). Pathways From Infancy to Adolescence. Australian Temperament Project 1983-2000. *Melbourne: Australian Institute of Family Studies*. Professional Psychology: Research and Practice, 36(3), 238-245, Http://Dx.Doi.Org/10. 1037/0735-7028.36.3.238.
- Ramos, M. C., Guerin, D. W., Gottfried, A. W., Bathurst, K. ve Oliver, P. H. (2005). Family conflict and children's behavior problems: The moderating role of child temperament. *Structural Equation Modeling-a Multidisciplinary Journal*, 12 (2), 278-298.

- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A. ve Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 122–135. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.1.122>
- Rothbart, M. K. (2007). Temperament, Development, and Personality. *Current Directions in Psychological Science*, 16(4), 207-212.
- Rothbart, M. K. (2011). *Becoming Who We Are: Temperament and Personality in Development*. New York, NY: Guilford Press.
- Rothbart M. K. ve Gartstein M. A. (2008). “Temperament,” in *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development*, eds Haith M. M., Benson J. B. (San Diego, CA: Academic Press), 318–332.
- Sanson, A., Hemphill, A.S., ve Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: *A review*. *Social Development*, 13(1), 142-170.
- Sanson, A. V., Smart, D. F., Prior, M., Oberklaid, F. ve Pedlow, R. (1994). The Structure of Temperament from Age 3 To 7 Years: Age, Sex, and Sociodemographic Influences. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 233-252.
- Santrock, J. W. (2012). *Ergenlik* (Çev. D. Müge). Ankara: Nobel Akademi.
- Temel Z. F. ve Aksoy A. (2011). *Ergen ve Gelişimi*, Ankara: Nobel.
- Thomas, A., Chess, S., Birch, H., Hertzog, M.E. ve Korn, S. (1963). *Behavioral Individuality in Early Childhood*. New York: New York University Press.
- Wyman, P. A., Cowen, E. L., Work, W. C. ve Parker, G. R. (1991). Developmental and Family Milieu Interview Correlates of Resilience in Urban Children Who Have Experienced Major Life-Stress. *American Journal of Community Psychology*, 19, 405-426.
- Yağmurlu, B., Sanson, A. ve Bahar Köymen, S. (2005). Ebeveynlerin Ve Çocuk Mizacının Olumlu Sosyal Davranış Gelişimine Etkileri: Zihin Kuramının Belirleyici Rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20, 1-20.
- Yanbastı, G. (1990). *Kişilik Kuramları*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Yeşilyaprak, B. (2011) *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Pegem.
- Yolcu, S. (2014). The Effects of Age, Gender, and Temperament Traits on School Adjustment for Preschool Children. *E-International Journal of Educational Research*, 5(2), 54-66.
- Yörükoğlu, A. (1996). *Gençlik Çağı: Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunları*, 9. Basım, İstanbul: Özgür.

Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği Çocuk Formu (ÇDDÖ) ve Yetişkin Formunun (ÇDDÖ-YF) Türkçeye Uyarlanması*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Sümeyya TATLI HARMANCI¹, F. Abide GÜNGÖR AYTAR²

1 Dr. Öğr. Üyesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Programı, tatlisumeyya@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3710-1625.

2 Prof. Dr., Emekli Öğretim Üyesi, abidegungor@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-0327-3317.

Gönderilme Tarihi: 17.01.2022 Kabul Tarihi: 18.05.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1056054

Öz

Bu çalışma da çocukların duygu düzenleme becerilerini ölçmek üzere Rydell vd. tarafından geliştirilen “Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ)” ile “Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği-Yetişkin Formu (ÇDDÖ-YF)”nın Türkçe’ye uyarlanması amaçlanmıştır. Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ); öfke, heyecan, korku ve üzüntü olmak üzere dört alt boyuta ilişkin 29 maddeden oluşmaktadır. Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği-Yetişkin Formu (ÇDDÖ-YF) ise ölçekte iki yapı olarak ele alınan duygu yoğunluğu ve duygu düzenleme becerilerini öfke, korku, coşku-heyecan ve üzüntü olmak üzere dört alt boyut içerisinde değerlendirmekte ve 40 maddeden meydana gelmektedir. Uyarlama çalışmasına ilişkin örneklem gurubunu 8-12 yaş aralığındaki 584 çocuk ve bunlardan 402’sinin ebeveyni oluşturmuştur. Belirlenen amaç doğrultusunda ilk olarak ölçeklerin dil eşdeğerliği sağlanmıştır. Ardından ölçeklerin geçerliğini sağlamak üzere; kapsam geçerliği için uzman görüşüne, yapı geçerliği için ise doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuştur. Güvenirliğin belirlenmesinde Cronbach Alpha ve McDonald ω katsayılarının kullanılmasının yanı sıra test tekrar test güvenilirliğine başvurulmuştur. Analizler sonucunda, ölçeklere ait Türkçe formların geçerli ve güvenilir oldukları ve ölçeklerin 8-12 yaş grubu çocukların duygu düzenlemeleri ile ilgili araştırmalarda kullanılabileceği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *duygular, duygu düzenleme, çocuk, öfke, korku, üzüntü, heyecan, ölçek uyarlama*

* Bu çalışma ilk yazarın ikinci yazarın danışmanlığında yürüttüğü “Duygusal Okuryazarlık Eğitim Programının Çocuk Evlerinde Kalan Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” isimli doktora tezinden oluşturulmuştur.

Study of Turkish Adaption of the Emotion Regulation Scale for Children Child Form (ÇDDÖ) and Adult Form (ÇDDÖ-YF)

Abstract

This study aims Turkish adaption of the “Emotion Regulation Scale for Children (ÇDDÖ)” and “Emotion Regulation Scale for Children-Adult Form (ÇDDÖ-YF)” that were developed by Rydel et al. to measure children’s emotion regulation skills. Emotion Regulation Scale for Children (ÇDDÖ) consists of 29 items related to four sub-dimensions: anger, excitement, fear and sadness. Emotion Regulation Scale for Children-Adult Form (ÇDDÖ-YF) evaluates emotion intensity and emotion regulation skills, which are considered as two constructs, in four sub-dimensions: anger, fear, enthusiasm-excitement, sadness and 40 items consists. The sample group for the adaptation study consisted of 584 children between the ages of 8-12 and the parents of 402 of them. In line with the determined purpose, first of all, language equivalence of the scales was ensured. Then, in order to ensure the validity of the scales; expert opinion was used for content validity and confirmatory factor analysis was used for construct validity. In addition to using the Cronbach Alpha and McDonald ω coefficients in determining the reliability test-retest reliability was used. As a result of the analyzes, it was determined that the Turkish forms of the scales are valid and reliable, and that the scales can be used in research on emotion regulation of children aged 8-12.

Keywords: *emotion, emotion regulation, child, anger, fear, sadness, excitement, scale adaption*

Giriş

Duygular, bireyin olaylar karşısında yaşadığı yoğun hislerdir ve her bireyin kendisine özgüdür. Karşılaşılan duruma göre bireyin vücudunu biyolojik olarak o olaya adapte eden bir özelliğe sahiptir. Kişiden kişiye değişmesinin yanı sıra psikolojik bir değişimi de beraberinde getirir ve farklı davranış kalıplarına girilmesine sebep olur (Reeve, 2014). Duygular; düşünceleri ve davranışları yönetmede bireye motivasyon sağlayarak karar verme, problem çözme, hatırlama ve kişiler arası etkileşim kurma süreçlerinde aktif bir işleve sahiptir. Bu bakımdan duygular insan yaşamının en önemli ve yaşamsal fonksiyonlarından biridir. Bu yaşamsal fonksiyon uygun zaman ve durumda doğru bir biçimde düzenlenemezse bireyin yaşamı zorlaşabilmektedir (Gross, 2014).

Duygu düzenleme becerisi gün içerisinde karşılaşılan farklı duyguları tanıma, anlama ve bunlara uygun tepkiler verebilme durumudur. Ruh sağlığının korunması ve huzurlu bir yaşam için duygu düzenleme becerisine sahip olmak ve günlük yaşam içerisinde bu beceriyi kullanabilmek oldukça önemlidir. Birey sosyal çevreden bağımsız değildir ve sosyal ilişkiler her zaman aynı seyirde devam etmeyebilir. Aynı gün içerisinde bile farklı duygular yaşanmakta ve her biri için yeni bir düzenleme yapılmaktadır (Nyklíček vd., 2011). Duygular olduğu gibi kabul edildiğinde davranışları uygun formlara dönüştürmek zorlayıcı iken düzenlenen yapılar olduğu fark edildiğinde daha başarılı sonuçlar elde edilebilir (Thompson & Calkins, 1996). Duygu düzenleme; bireyin amacına ulaşabilmek üzere o an içinde bulunduğu yoğun fakat geçici duygusal durumlarını gözden geçirerek değerlendirmesi ve bunun sonucunda değiştirmesi ile ilgili içsel ve dışsal süreçlerin tamamıdır (Thompson, 1994). Bu süreçler sırasında hem olumlu hem de olumsuz duyguların yoğunlukları azaltılabilir ya da artırılabilir (Gross, 1999). Bu bakımdan duygu düzenleme korku, endişe, stres, sevinç, heyecan gibi olumlu veya olumsuz duygu yüklü tüm sosyal normlar ve roller sırasında bireyin aktif bir biçimde mevcut durumunu kontrol edebilmesini gerektirir (Russell, 2003). Duygu düzenleme becerisi her ne kadar ilk etapta olumsuz duyguların düzenlenmesi gibi bir algı oluştursa da duygu düzenleme tanımları incelendiğinde; hem olumlu hem olumsuz duygularla başa çıkma sürecinden bahsedilmekte ve süreç olumlu duyguların düzenlenmesi sürecini de kapsamaktadır (Thompson, 1994). Örneğin; olumlu bir duygu olarak bilinen heyecan dikkat eksikliği yaşayan çocuklar tarafından yoğun biçimde yaşanmakla birlikte etkisi çocuk için zorlayıcı olabilmektedir. Düşen birini gören bir bireyin o andaki gülme hissini bastırması yine olumlu duygunun düzenlenmesi gerektiğinin bir göstergesidir (Cole vd., 1994).

Duygu düzenleme sürecini etkileyen en önemli durumlardan biri duygunun yoğunluğu ve süresidir (Eisenberg & Spinrad, 2004; Thompson & Goodvin, 2007). Duygular uygun olmayan ortamlarda, uzun süreli ve yoğun yaşandığında bireye huzursuzluk verebilmektedir (Gross & Thompson, 2007). Bu nedenle duygu düzenlemenin içeriğinde mutlaka duygunun yoğunluğunu ve süresini iyileştirme çabasını barındırması beklenmektedir (Thompson & Goodvin, 2007). Gross (1999); duygu düzenlemesi yaparken fiziksel saldırı veya şiddet içeren işlevsel olmayan tepkilere sebep olan, hızlı değerlendirmeler sonucu oluşan ve yaşamsal hedeflere ters düşen duygu durumlarının yoğunluk açısından azaltılmaya; olumlu durumlara odaklanılmayacak kadar zihnin yoğun olduğu zamanlar ve olumlu duygular ile olumsuz duyguların yer değişmesinin istendiği zamanlarda ise duygu yoğunluğunun artırılmasına ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir.

Duygu düzenleme becerisi duygusal yeterliliğin en önemli ögesidir. Erken yaşlardan itibaren duygu düzenlemenin edinimi ve kullanımı fiziksel sağlıktan sosyal ilişkilere dek yaşamın birçok alanında çocukların hayatlarını etkilemektedir ve duygu düzenleme diğer gelişimsel becerilerle etkileşim halindedir. İyilik halinin sürdürülebilmesi için uygun duygu düzenleme stratejilerinin kullanılarak rahatsızlık veren hislerden uzaklaşılması ve olumlu duyguları artırılması gerekmektedir. Bu sebeple yaşama ayak uydurmada duyguları tanıma ve organize etmenin kazanımı en az temel gelişimsel becerilerin kazanımı kadar önem taşımaktadır (Curby vd., 2015; Gross, 2002; Gross & Thompson, 2007; Thompson, 1994).

Duygu düzenleme becerisi yüksek olan çocukların duygularının farkında oldukları ve çeşitli başa çıkma stratejileri kullanarak duygularını uygun şekilde ortaya koydukları belirtilmektedir (Hyson, 2004). Duygularını düzenlemede zorluk yaşayan çocuklar ise daha sık davranış problemleri ve kaygı durumları yaşayabilmekte ve bu durum çocukların sosyal yetkinliklerine yansiyabilmektedir (Eisenberg vd., 1996; Macklem, 2008). Duygu düzenlemeyle ilgili çocuklarla yapılan çalışmalar incelendiğinde; duygu düzenlemede başarılı olan çocukların daha yaratıcı oldukları ve daha fazla hayali oyun oynadıkları (Hoffmann & Russ, 2012), sosyo-duygusal anlamda çevreleri ile kurdukları ilişkilerde daha empatik, sosyal yaşantı kurallarına daha uyumlu oldukları ve akran kabulü, arkadaşlık kalitesi gibi sosyal becerilerde daha yetkin oldukları (Blair vd., 2015; Eisenberg vd., 2007) ve saldırganlık eğilimlerinin daha az olduğu (Ramsden & Hubbard, 2002; Romanchych, 2014) belirlenmiştir. Ayrıca duygu düzenlemenin başlı başına erken okuryazarlık becerileri, matematik gibi akademik başarıya katkı sağlamasının yanı sıra öğretmen- öğrenci ilişkisini de destekleyerek akademik başarıya olumlu etkisi olduğu belirtilmektedir (Graziano vd., 2007).

Kazanımı kritik bir öneme sahip olan duygu düzenleme becerisinin çocukluk döneminde kazanılması bu dönemde beklenen gelişimsel görevlerden biridir. Okul çağı dönemi birçok çocuk için diğerleriyle bir arada bulunma ve birtakım kurallara uyum sağlamanın ilk basamağı olması sebebiyle duygu düzenleme becerilerinin farkına varıldığı ve yoğun olarak yaşandığı bir dönemdir. Okul çağı döneminde duygusal düzenleme becerisi henüz tam anlamıyla kazanılmamış ancak farkında olunan bir beceri haline gelmektedir. Çocuklar kendilerinin ve başkalarının duygularıyla ilgili düşüncelerini ifade edebilmekte ve duygu düzenleme stratejilerini zaman zaman kullanabilmektedir (Cole vd., 1994; Macklem, 2008).

Okula başlamayla birlikte çocuk çevre içerisindeki konumunu fark ederek kendini daha iyi tanımaya ve diğerlerinin duyguları hakkında iç görü kazanmaya başlamaktadır. Bu dönemdeki çocuklar kendilerinin ve başkalarının hissettikleri duygular konusunda doğru tahminlerde bulunabilmektedirler. Gerçeklik algısının oluşması, ba-

kış açısının olaylara farklı değerler ve sonuçlar yansıtıldığı fark edilmesi, sosyal çevrenin genişlemesiyle sosyal bilginin de artması bu dönemde duygular ve duygusal yaşantıların artmasına ve karmaşıklaşmasına sebep olmaktadır. Bu durum duygusal deneyimlerin anlaşılmasında karmaşık süreçlerin fark edilmesine zemin hazırlayarak çocukların duygularını düzenleme konusunda daha içsel stratejilere ihtiyaç duymalarına sebep olmaktadır. Bu bakımdan duygu düzenleme gelişiminin en hızlı ve en yoğun yaşandığı dönem bu dönemdir (Luerssen ve Ayduk, 2014; Macklem, 2008; Southam-Gerow, 2014; Thompson, 1991).

Bu dönemde çocukların karmaşık duyguları fark edebilme ve düzenleyebilme becerisi geliştirmeleri, ilerleyen süreçlerde zorluk yaşamamalarına ve ergenlik dönemine girilmesiyle birlikte artacak olan duygusal çalkantılardan çocuğun başarıyla çıkmasına zemin hazırlamaktadır (Calkins & Hill, 2007). Ergenlik dönemi gibi duygu yoğunluğu ve geçişlerinin sıklıkla yaşandığı bir dönemde duygu düzenleme stratejilerinin işlevsel olarak kullanımı bu bakımdan önemli bir beceridir (Phillips & Power, 2007) monitoring, evaluating and modifying emotional reactions. Few measures have been developed specifically to assess individual differences in the use of emotion regulation strategies. This paper reports on a new self-report instrument designed to assess the frequency with which adolescents use both functional and dysfunctional emotion regulation strategies, which draw on both internal (intrapersonal. Ayrıca duyguların ve duygu düzenlemenin çocukluk yıllarında tam anlamıyla kavranılması sadece ergenlik döneminde değil kişinin yaşam boyu sürecek olan duygusal gelişimi için de önem taşımaktadır (Cracco vd., 2015).

Duygu düzenlemenin çocukluk dönemi için işlevsel ve kritik bir beceri oluşu konuyla ilgili çocuklara sunulması gereken desteği belirleyebilmek açısından mevcut durumun değerlendirilmesine yönelik ölçme araçlarına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Ülkemizde kullanılan duygu düzenleme ölçeklerinin genellikle ergenler, üniversite öğrencileri veya yetişkinler için geliştirildiği (Ahçı-Gültekin vd., 2020; Duy ve Yıldız, 2014; Eldeliklioğlu ve Eroğlu, 2015; Rugancı ve Gençöz, 2010; Totan, 2015; Tuna, 2020; Vatan, 2019; Vatan ve Oruçlular-Kahya, 2018; Yiğit ve Guzey-Yiğit, 2017) görülmektedir. Okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerilerine yönelik geliştirilen (Altan, 2006; Ecirli ve Ogelman, 2015; Ersan, 2017; Yılmaz, 2020) ölçeklerde bulunmaktadır. İlkokul dönemindeki çocukların duygu düzenleme süreçlerini değerlendiren daha önce geçerlik güvenirlik çalışması yapılan ölçeklerden ilkinin (Kapçı vd., 2009) çocuklar adına yetişkinler tarafından doldurulduğu ve tüm duyguların birlikte ele alındığı; bir diğer ölçeğin (Gülgez, 2018) ise öfke, üzüntü, neşe olmak üzere üç temel duyguya odaklandığı ve hem çocuk hem de yetişkin formu bulunduğu belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında Türkçe'ye uyarlanması amaçlanan,

“Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ)”nin hem öfke, üzüntü, korku ve heyecan duygularının düzenlenmesini ayrı ayrı ele alarak önceki ölçeklerden farklılaşması, hem de çocukların duygu düzenleme süreçlerinin hem kendi bildirimleri hem de yetişkin bildirimleri doğrultusunda “Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği-Yetişkin Formu (ÇDDÖ-YF)” aracılığıyla değerlendirilerek çoklu kaynak yönteminin kullanılmasına fırsat tanınması ile önceki ölçeklere ait özellikleri kapsayıcı olmasıyla alana kazandırılmasının önem taşıdığı ifade edilebilir.

Yöntem

Nicel araştırma metodolojisinden yararlanılan bu çalışmada; Rydell, Berlin-Thorell ve Bohlin (2007) tarafından geliştirilen Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ) ile aynı ölçeğe ait yine Rydell, Berlin ve Bohlin (2003) tarafından geliştirilen yetişkin formunun (ÇDDÖ-YF) 8-12 yaş aralığındaki çocuklar için Türkçeye uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde çalışmanın örneklem grubuna, veri toplama araçlarına, veri analizi ve etik ilkelere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Örneklem Grubu

Örneklem grubunun belirlenmesinde tabakalı rastgele örneklem seçiminden yararlanılmıştır (Johnson & Christensen, 2014). Bir il merkezinde yer alan ilkököl ve ortaokullar önce yönetici görüşleri doğrultusunda sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeylerine göre ayrılmış daha sonra bunlar içerisinde basit rastgele seçimler ile ölçeğin uygulanacağı sekiz farklı okul belirlenmiştir. Bu okullara devam eden, aileleri tarafından araştırmaya katılmasına izin verilen ve kendileri de gönüllü olan 8-12 yaş aralığındaki 614 çocuk ÇDDÖ formlarını doldurmuştur. Daha önce uygulamalar sırasında yabancı uyruklu olduğu tespit edilen veya formlarında eksik işaretlemeler bulunan 30 çocuğa ait form iptal edilerek kalan 584 çocuk çalışmaya dahil edilmiştir. Yetişkin formları ise öğretmenler ve okul müdürlerinin desteği ile kurulan sosyal medya ağları üzerinden formları dolduran 584 çocuğun velisine iletilmiş ve bunlardan 402’si geri dönüş sağlamıştır. Online formlar şeklinde geri dönüşü olan yetişkin formlarında herhangi bir soruna rastlanmadığı için tamamı analize dahil edilmiştir. Test edilen ölçeğin geçerliğini ve gücünü artırmak için örneklem sayısının olabildiğince geniş tutulmasına (Weston & Gore, 2006) ve örneklem gruplarının ÇDDÖ (29) ve ÇDDÖ-YF (40) madde sayılarının en az beş katı olmasına (Tavşancıl, 2019) dikkat edilmiştir. ÇDDÖ ve ÇDDÖ-YF’nin örneklem gruplarına ait bazı demografik değişkenler Tablo 1 ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1*ÇDDÖ Örneklem Grubuna ait Veriler*

| Özellik | Değişken | n | % |
|-------------------|----------|-----|------|
| Çocuğun Cinsiyeti | Kız | 313 | 53,6 |
| | Erkek | 271 | 46,4 |
| Çocuğun Yaşı | 8 yaş | 79 | 13,5 |
| | 9 yaş | 91 | 15,6 |
| | 10 yaş | 132 | 22,6 |
| | 11 yaş | 133 | 22,8 |
| | 12 yaş | 149 | 25,5 |
| | Toplam | 584 | 100 |

Tablo 2*ÇDD-YF Örneklem Grubuna ait Veriler*

| Özellik | Değişken | n | % |
|------------------------|----------|-----|------|
| Formu Dolduran Ebeveyn | Anne | 226 | 56,2 |
| | Baba | 176 | 43,8 |
| Çocuğun Cinsiyeti | Kız | 193 | 48,0 |
| | Erkek | 209 | 52,0 |
| Çocuğun Yaşı | 8 yaş | 71 | 17,7 |
| | 9 yaş | 92 | 22,9 |
| | 10 yaş | 87 | 21,6 |
| | 11 yaş | 72 | 17,9 |
| | 12 yaş | 80 | 19,9 |
| | Toplam | 402 | 100 |

Veri Toplama Araçları

Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği- Yetişkin Formu (ÇDDÖ-YF): Ölçek Rydell, Berlin ve Bohlin (2003) tarafından çocukların duygu yoğunluğu ve duygu düzenleme becerilerini belirlemek üzere geliştirilmiştir. Ölçekte iki yapı olarak ele alınan duygu yoğunluğu ve duygu düzenleme becerileri ölçeğe, korku, coşku-heyecan ve üzüntü olmak üzere dört alt boyut içerisinde değerlendirilmiştir. Her alt boyutta

yer alan 10 maddeden 4'ü duygu yoğunluğunu, 6'sı ise duygu düzenlemeyi ölçmeye yöneliktir. Bu doğrultuda ölçek toplam 40 maddeden meydana gelmektedir. Likert tipinde olan ölçek 1 (Hiç uygun değil)'den 5 (Kesinlikle çok uygun)'e kadar puanlanmakta ve çocuğun ebeveyni, bakım vereni veya öğretmeni tarafından çocuk adına doldurulabilmektedir. Elde edilen yüksek puan yüksek duygu yoğunluğu seviyesi ve yüksek duygu düzenleme becerisini göstermektedir. Her boyutta maddeler içerisinde yer alan "Kendisini sakinleştirmekte zorluk çeker" ifadesi tersten puanlanmaktadır. Ölçeğin kısa versiyonunda 16 madde uzun versiyonunda ise 40 madde bulunmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin uzun versiyonu kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal çalışmasında uzun versiyona ait elde edilen Cronbach Alpha değerleri; duygu yoğunluğu alt yapısında; öfke alt boyutu için .77, korku alt boyutu için .65 ve pozitif duygular için .74'dür. Duygu düzenleme becerileri alt yapısına ilişkin uzun versiyona ait Cronbach Alpha değerleri ise öfke alt boyutu için .79, korku alt boyutu için .72 ve pozitif duygular için .69'dur.

Cocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ): Çocukların duygu düzenleme becerilerini kendilerinin değerlendirmesinin verimli olacağı düşüncesinden yola çıkılarak Rydell, Berlin-Thorell ve Bohlin (2007) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçeğe ilişkin maddeler Rydell, Berlin ve Bohlin (2003) tarafından bakım verenlerin çocukların duygu düzenleme becerilerini değerlendirmesi için daha önce ortaya konan "Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği: Yetişkin Formu" nda yer alan maddelerin içeriği esas alınarak düzenlenmiştir. Öfke (9 madde), Heyecan (5 madde), Korku (8 madde) ve Üzüntü (7 madde) olmak üzere dört alt boyuta ilişkin 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçek "Benim için hiç uygun değil", "Benim için uygun değil", "Benim için uygun" ve "Benim için tamamen uygun" olmak üzere 1'den 4'e kadar puanlama yapılan 4'lü likert tipindedir ve toplam puan üzerinden yorum yapılmaktadır. Toplam puanın artması duygu düzenleme seviyesinin de arttığına işaret etmektedir. Maddelerden bazıları (Öfke boyutu madde: 2, 9; heyecan boyutu madde: 4, 5; korku boyutu madde: 3, 6, 7) tersten puanlanmaktadır. Orijinal çalışmada boyutlara ilişkin Cronbach Alpha değerleri öfke alt boyutu için .77, heyecan alt boyutu için .57, korku alt boyutu için .61 ve üzünlük alt boyutu için .71 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına ait elde edilen orijinal Cronbach Alpha değeri ise .85'tir.

Verilerin Analizi

Bu araştırma kapsamında uyarlama çalışması yapılan ölçme araçlarından elde edilen ölçümlerin analizinde, geçerlik ve güvenirlik işlemlerine başvurulmuştur.

Geçerlik, ölçme aracının ölçmek istediği özelliği diğer özellikler ile karıştırmadan ölçme işlemini gerçekleştirmesini ve ölçme amacına hizmet etmesini ifade et-

mektedir (Büyüköztürk vd., 2019). Bu çalışmada ölçeklerin geçerliğini sağlamak üzere; kapsam geçerliği için uzman görüşüne, yapı geçerliği için ise doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi; uyarlama çalışmalarında ortaya konan yapıların birbiri ile uyumunu açıklamada en uygun analiz yöntemi (Hambleton & Patsula, 1999) olması sebebiyle tercih edilmiştir.

Güvenirlik, ölçme aracının ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir. Bu çalışmada ölçülmek istenen özelliğe ait maddelerin ölçeğin tamamıyla ne kadar tutarlı olduğunu belirlemek üzere iç tutarlık güvenilirliği için Cronbach Alpha katsayısının (Büyüköztürk vd., 2019) yanı sıra faktör yüklerinin birbirine eşit olmadığı durumlarda kullanılmasının daha uygun olduğu belirtilen McDonald ω katsayısına (Zinbarg vd., 2005) ilişkin ölçüm sonuçlarına yer verilmiştir. Ölçme aracının belirli aralıklarla farklı zamanlarda uygulanmasıyla ne kadar kararlı olduğunu belirlemek üzere ise test tekrar test güvenilirliğine (Büyüköztürk vd., 2019) başvurulmuştur.

Etik İlkeler

Ölçeklerin Türk kültürüne uyarlamasını yapmak üzere ilk olarak sorumlu yazar olan Rydell ile iletişime geçilmiş ve gerekli izinler aracılığıyla alınmıştır. Çalışmanın yürütülmesine ilişkin Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 26.06.2019 tarih ve 91610558-302.08.01 sayılı alınan etik kurul izninin yanı sıra uygulama izinleri için ise İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulmuştur. Valilik izni sonrasında uygulama yapılacak okullardaki ailelere ulaşılmış ve "Veli Onam Formları" aracılığıyla çocuklarının çalışmaya dahil olması ile ilgili gerekli onayları alınmıştır. Ayrıca çocukların çalışmaya katılımında gönüllü ve istekli olma durumlarına da dikkat edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde ölçeklerin Türkçe'ye uyarlanması sürecinde gerçekleştirilen dil geçerliği, kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve ölçek güvenilirliği süreçlerine ait işlemlere ve elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Dil Geçerliği

Kültürlerarası bağlamsal farklılıklardan dolayı ölçeğin uyarlanmış formu, kültüre uygun ve anlaşılabilir olmadığı takdirde ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik sonuçları bundan etkilenmekte ve bu tür ölçme araçlarının kullanılması yanlış verilerin elde edilmesine sebep olabilmektedir (Johnson & Christensen, 2014). Türkçeye uyarlama süreci; test maddelerinin kaynak dilden hedef dile çevrilmesi, yapılan çevirinin değerlendirilmesi ve deneysel formun geliştirilmesi, orijinal formla deneysel formdaki maddelerin eşdeğer olup olmadığının tespiti ve oluşturulan yeni formun geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenmesi aşamalarından oluşmaktadır (Savaşır, 1994). Bu aşamalar

doğrultusunda, her iki ölçekte ilk olarak, orijinal dile (İngilizce) ve hedef dile (Türkçe) hâkim, iki İngilizce öğretmeni ve birinin anadili İngilizce olan üç İngilizce okutmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Yapılan çevirilerin anlaşılabilirliği, Türk dilinin sözcük yapısına ve kuramsal açıdan uygunluğu bir İngilizce öğretmeni, iki Türk dili uzmanı ve İngilizceye hakim çocuk gelişimi ve eğitimi alanında iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanlar için hazırlanan formda her maddenin orijinali ve o madde için yapılan beş çeviri sunulmuş ve hangisinin daha uygun olduğunu belirtmeleri istenmiştir. Uzmanların üzerinde yoğunlaştığı ve ortak görüş bildirdikleri çeviriler her madde için belirlenmiş ve bu çeviriler ile Türkçe formlara ilk şekli verilmiştir. Orijinal form ile deneysel formdaki ifadelerin eş değer olup olmadığını tespit etmek üzere Türkçe formda yer alan maddeler biri anadili İngilizce olan üç İngilizce okutmanı tarafından yeniden İngilizceye çevrilip orijinal metin ile arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda belirgin bir farklılık bulunmaması sebebiyle ifadelerin aynı kalmasına karar verilmiş ve çeviri işlemi tamamlanmıştır.

Dil geçerliğini sağlamak üzere başvuru alan iki seçenektен ilki uzman görüşü almak diğeri ise istatistiksel uygulama yapmaktır. İstatistiksel uygulama yapabilmek için hem hedef hem de kaynak dile hakim örneklem gurubuna ulaşmak gerekmektedir (Seçer, 2015). Ölçek maddelerinin 8-12 yaş çocuklara yönelik olması sebebiyle istatistiksel uygulamaya uygun olmayışı dil geçerliği için uzman görüşü alınmasını gerektirmiştir. Bu sebeple elde edilen Türkçe form çocuk gelişimi ve eğitimi alanında beş uzmana sunulmuş ve uzmanlardan maddeleri anlaşılabilirlik bakımından “uygun” veya “uygun değil” şeklinde değerlendirmeleri “uygun değil” ise düzeltme önerisinde bulunmaları istenmiştir. Uzman görüşleri diğeri araştırmacı ile birlikte incelenmiş ve 12 madde (ÇDDÖ- 14, 16, 17, 22; ÇDDÖ-YF- 4, 7, 14, 17, 24, 27, 34, 37) için ifadelerde düzenleme yapılarak dil geçerliği tamamlanmıştır.

Kapsam Geçerliği

Ölçeği oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen özelliği ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığı kapsam geçerliği ile belirlenmektedir. Kapsam geçerliği için en yaygın kullanılan yöntem uzman görüşüne başvurmaktır (Büyüköztürk, 2018). Uzman görüşü için konu ile ilgili yeterli bilgi ve donanıma sahip en az 5 en fazla 40 uzmandan görüş alınması gerekmektedir (Balcı, 2010). Ölçeklerin kapsam geçerliğini belirlemek üzere çocuk gelişimi alanında uzman ve duygusal gelişim ile ilgili çalışmaları bulunan 5 öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Uzmanlardan ölçek maddelerini amaç ve gelişimsel uygunluk açısından “uygun” ve “uygun değil” şeklinde değerlendirmeleri ve gerekli ise düzeltme önerisinde bulunmaları istenmiştir. Uzman görüşleri toplandıktan sonra tüm görüşler maddeler halinde tek bir formda toplanmış ve Lawshe (1975) tekniğine göre değerlendirilmiştir. Ölçeklere ait her bir madde için

kapsam geçerliği oranları hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik oranı; madde için uygun diyen uzman sayısının, görüş alınan toplam uzman sayısına oranından 1'in çıkarılmasıyla hesaplanmaktadır. Kapsam geçerliği oranına ait kabul edilen değerler görüş alınan uzman sayısına göre farklılaşmaktadır. 5 uzman için kapsam geçerliği oranına ait minimum değer 1'dir (Ayre & Scally, 2014). Tüm maddeler için hesaplanan kapsam geçerlik oranı 1 ve kapsam geçerliği oranlarının ortalaması alınarak hesaplanan kapsam geçerliği indeksi de yine 1 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan değer Lawshe (1975)'in tespit ettiği minimum değer olan .99'dan büyük olduğu için ölçeklerden hiçbir madde çıkarılmamıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda ÇDDÖ'nin 9; ÇDDÖ-YF'nun 6 maddesinde ifadelerde düzenlemeler yapılarak ölçek maddelerine son hali verilmiştir.

Kapsam geçerliğini tamamlamak üzere; 8'i kız 7'si erkek her yaş grubundan 3 çocuk olmak üzere 8-12 yaş aralığındaki 15 çocukla ÇDDÖ için; bu çocukların ebeveynleri ile de ÇDDÖ-YF için pilot uygulamalar yapılmıştır. Katılımcıların ölçüğü tamamlama süreleri ile ilgili gözlemler yapılarak dikkat sürelerini aşip aşmadığı ve ölçek maddelerinin çocuklar ile yetişkinler tarafından anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Dikkat süresi ve anlaşılabilirlik açısından herhangi bir problemle karşılaşılmadığı için formlarda herhangi bir değişiklik yapılmamış ve kapsam geçerliği tamamlanmıştır.

Yapı Geçerliği

ÇDDÖ ve ÇDDÖ-YF'nun yapı geçerliği; ölçme aracının orijinalinde tanımlanmış olan ölçme modeli de baz alınarak, önceden belirlenen yapının toplanan veriler aracılığı ile doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemeyi amaçlayan doğrulayıcı faktör analizi ile yapılmıştır. Ölçme aracından elde edilen ölçümlerin yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar olarak "ölçme modellerinin veri setine kabul edilebilir düzeyde uyum göstermesi" ve "ölçme modelindeki maddelerin ilgili yapının iyi birer temsilcileri olmaları" ölçütleri dikkate alınmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen modelin veriye uyumlu olup olmadığını değerlendirmek üzere literatürde tanımlanan birçok indeks bulunmakta ve bu indekslerden bazılarının yapı geçerliğine ilişkin kanıt için mutlaka rapor edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2019). "Ki-kare değeri/serbestlik derecesi", "Uyum İyiliği İndeksi (GFI)", "Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (AGFI)", "Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)", "Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI)", "Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA)" ve "Standartlaştırılmış Hataların Ortalama Karekökü (SRMR)" isimli bu uyum indekslerinden GFI, AGFI, CFI ve NNFI > .90 ve RMSEA < .10 kriterleri sağlandığında kabul edilebilir model veri uyumunun olduğu savunulmaktadır (Browne & Cudeck, 1992; Hu & Bentler, 1999). Ayrıca "Ki-kare değeri/serbestlik derecesi" uyum indeksinin değeri iki ve altında olduğunda iyi; beş veya altında olduğunda ise kabul edilebilir bir model-veri uyumunun olduğuna işaret etmektedir (Şimşek, 2007).

Veri analizine başlamadan önce kayıp verinin olup olmaması, uç değer analizi, çok değişkenli normal dağılımın sağlanıp sağlanmadığı, çoklu bağlantı sorunu ve değişkenler arası doğrusal ilişki incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda kayıp verinin olmadığı, uç değerler incelendiğinde; herhangi bir uç değer bulunmadığı tespit edilmiştir. Veri setinin çok değişkenli normal dağılım varsayımı test edilmek üzere, çok değişkenli çarpıklık (Z_c) ve basıklık (Z_b) değerleri ile çok değişkenli çarpıklık ve basıklık için χ^2 değeri ve Relative Multivariate Kurtosis (RMK) değeri hesaplanmıştır. Mevcut çalışmada veri kümesinin çok değişkenli normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir (ÇDDÖ için; $Z_c = 160.707$ ($p = 0.000$), $Z_b = 42.655$ ($p = 0.000$), $\chi^2 = 27\,646.165$ ($p = 0.000$) ve RMK = 1.547; ÇDDÖ-YF için; $Z_c = 56.545$ ($p = 0.000$), $Z_b = 23,040$ ($p = 0.000$), $\chi^2 = 3\,728.133$ ($p = 0.000$) ve RMK = 1.197). Çok değişkenli normallik sağlanmadığından DFA’da parametre kestirim yöntemi olarak güçlü en çok olabilirlik (Robust Maximum-Likelihood, MLR) yöntemi tercih edilmiştir (Brown, 2006). Maddeler arası ikili korelasyonlara bakılmış ve .80’den büyük korelasyonun olmadığı, başka bir değişle çoklu bağlantı sorununun bulunmadığı ve değişkenler arasında doğrusal ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Tüm sayıtlar test edildikten sonra analizler yapılmıştır.

ÇDDÖ'nin yapı geçerliğine yönelik analizler: Çocuklar için Duygu Düzenleme (ÇDD) ölçeğinden elde edilen ölçümlerin geçerliğine ilişkin ilk olarak ilgili ölçme aracının orijinalinde tanımlanmış olan ölçme modeli esas alınarak birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış olup analize ilişkin elde edilen uyum değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

ÇDDÖ için Kestirilen Değerler ve Uyum İndekslerinin Eşik Değerleri-Birinci Düzey DFA

| Uyum İndeksleri | İyi Uyum | *Kabul Edilebilir Uyum | Kestirimler |
|------------------|----------------------------|-----------------------------|---------------------|
| S-B χ^2 /sd | $0 \leq \chi^2/sd < 2$ | $2 \leq \chi^2/sd \leq 5$ | 1385.96/371=3,736 |
| RMSEA(%90GA) | $0 \leq RMSEA < 0.05$ | $0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$ | 0.069 (0.065-0.072) |
| NNFI | $0.95 \leq NNFI \leq 1.00$ | $0.90 \leq NNFI < 0.95$ | 0.910 |
| CFI | $0.95 \leq CFI \leq 1.00$ | $0.90 \leq CFI < 0.95$ | 0.920 |
| SRMR | $0 \leq SRMR < 0.05$ | $0.05 \leq SRMR \leq 0.10$ | 0.061 |

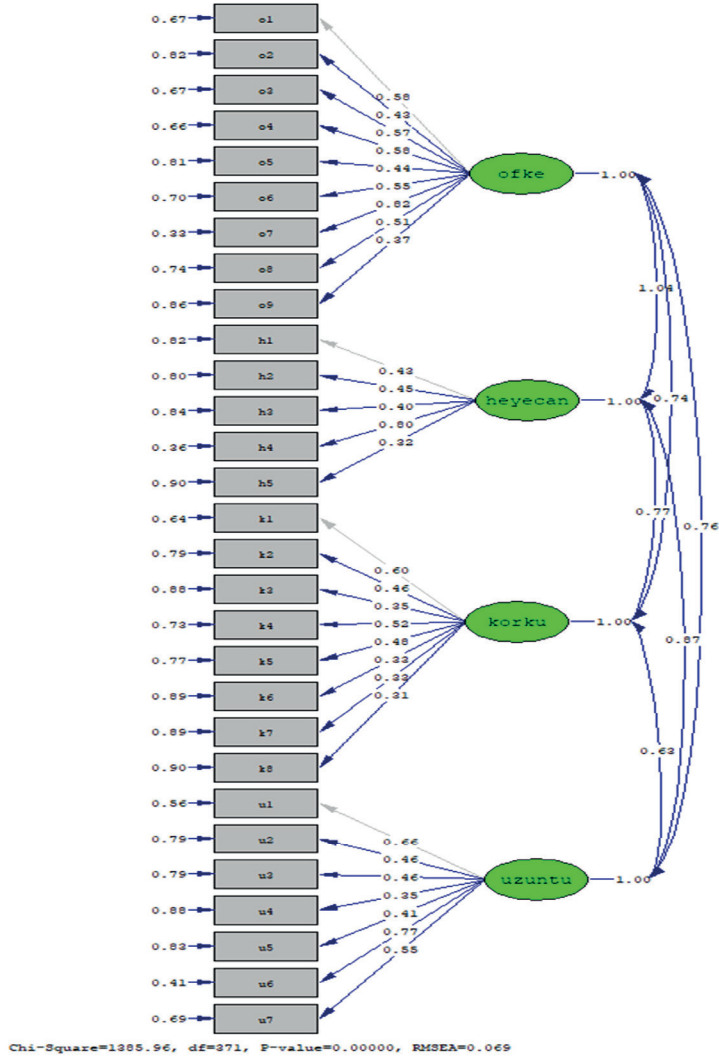
*Browne & Cudeck, 1992

Tablo 3’te ölçeğe ilişkin kestirilen değerler incelendiğinde, hepsinin kabul edilebilir uyuma işaret ettikleri görülmektedir. Bu durum ilgili ölçme aracının orijinalinde

tanımlanan dört faktörlü yapının Türkçe'ye uyarlama çalışması için de doğrulandığına işaret etmektedir. Uyum değerleri modeline ait şekilsel gösterim Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1

ÇDDÖ'ne ilişkin birinci düzey DFA sonucu elde edilen yol diyagramı (Standartlaştırılmış değerler)



Şekil 1 incelendiğinde, ÇDDÖ maddelerine ait faktör yüklerinin $\lambda=0.31$ ile 0.82 aralığında olduğu ve tüm maddelerin anlamlı t değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin genel uyumlar incelendikten sonra yerel uyum için modifikasyon indeksleri ve standartlaştırılmış artık değerler incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda standartlaştırılmış artık değerlerin ise %5'den az olduğu belirlendiğinden modelin yerel uyumunun da sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu bulgular dikkate alındığında, ÇDD ölçeği aracının yapı geçerliğinin doğrulandığı ifade edilebilir.

ÇDD ölçeği aracının birinci düzey DFA modeli doğrulandıktan sonra “öfke”, “korku”, “heyecan” ve “üzüntü” alt boyutlarının duygu düzenlemenin alt bileşenleri olduğunu göstermek amacıyla ikinci düzey DFA modeli kurulmuştur. İkinci düzey DFA modelini kurmak için en az üç tane birinci düzey veya dereceden faktör/boyut olması gerektiği belirtilmektedir (Kline, 2015) this is the most widely used, complete, and accessible structural equation modeling (SEM. İlgili ölçeği aracının dört alt boyuta sahip olması ve alt boyutların ikili korelasyonlarının yüksek olmasından dolayı ikinci düzey DFA yapılması uygun görülmüş olup ikinci düzey DFA sonucu elde edilen uyum değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

ÇDDÖ için Kestirilen Değerler ve Uyum İndekslerinin Eşik Değerleri-İkinci Düzey DFA

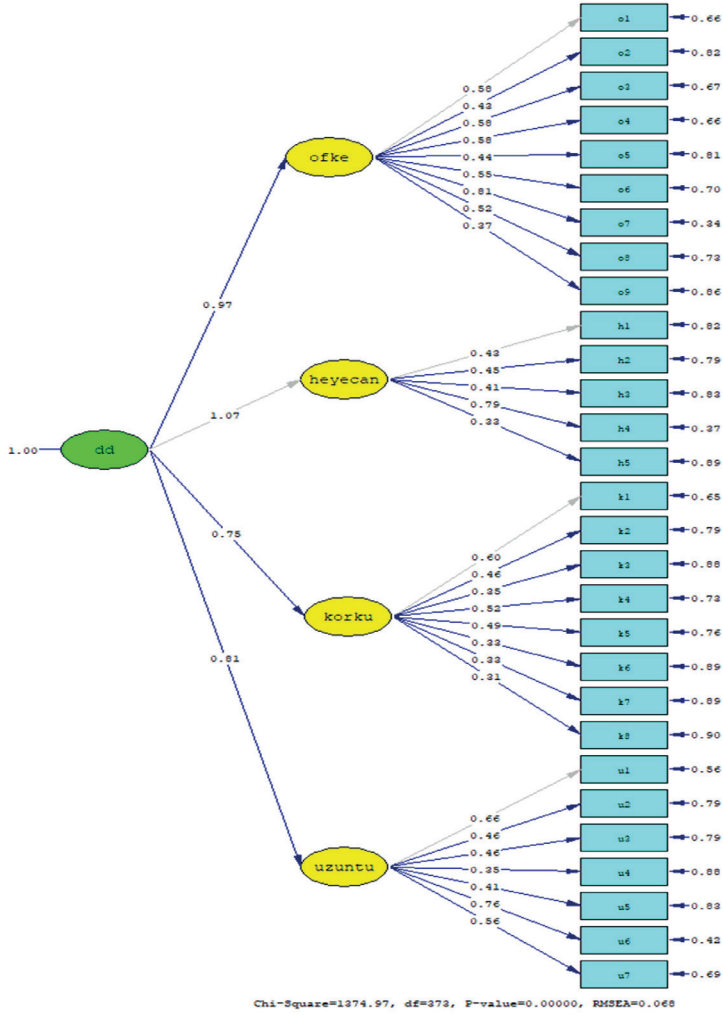
| Uyum İndeksleri | İyi Uyum | Kabul Edilebilir Uyum* | Kestirimler |
|------------------|----------------------------|-----------------------------|---------------------|
| S-B χ^2 /sd | $0 \leq \chi^2/sd < 2$ | $2 \leq \chi^2/sd \leq 5$ | 1374.97/373=3,686 |
| RMSEA(%90GA) | $0 \leq RMSEA < 0.05$ | $0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$ | 0.068 (0.064-0.072) |
| NNFI | $0.95 \leq NNFI \leq 1.00$ | $0.90 \leq NNFI < 0.95$ | 0.910 |
| CFI | $0.95 \leq CFI \leq 1.00$ | $0.90 \leq CFI < 0.95$ | 0.920 |
| SRMR | $0 \leq SRMR < 0.05$ | $0.05 \leq SRMR \leq 0.10$ | 0.060 |

*Browne & Cudeck, 1992

İkinci Düzey DFA modeline ilişkin uyum değerlerinin de kabul edilebilir uyuma uygun olduğu incelendikten sonra kurulan modele ilişkin yol katsayıları ve hata varyanslarını gösteren şekilsel gösterim (yol diyagramı) Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2

ÇDDÖ'ne ilişkin ikinci düzey DFA sonucu elde edilen yol diyagramı (Standartlaştırılmış değerler)



Şekil 2 incelendiğinde, ÇDDÖ faktör yüklerinin $\lambda=0.31$ ile 0.81 aralığında olup tüm maddelerin kabul edilebilir değerlere ve anlamlı t-değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu ölçüm sonuçları ile ÇDDÖ'nin yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar tamamlanmıştır.

ÇDDÖ-YF'nun yapı geçerliğine yönelik analizler: Çocuklar için duygu düzenleme ölçeği yetişkin formundan (ÇDDÖ-YF) elde edilen ölçümlerin geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla çocuk formunda olduğu gibi doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. İlgili ölçme aracı çok boyutlu bir yapıya sahip olduğundan ilk olarak birinci düzey DFA yapılmış ve yapı doğrulaması sağlandıktan sonra ikinci düzey DFA yapılmıştır. Birinci düzey DFA'ya ilişkin kestirilen uyum değerleri Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5

ÇDDÖ-YF için Kestirilen Değerler ve Uyum İndekslerinin Eşik Değerleri-Birinci Düzey DFA

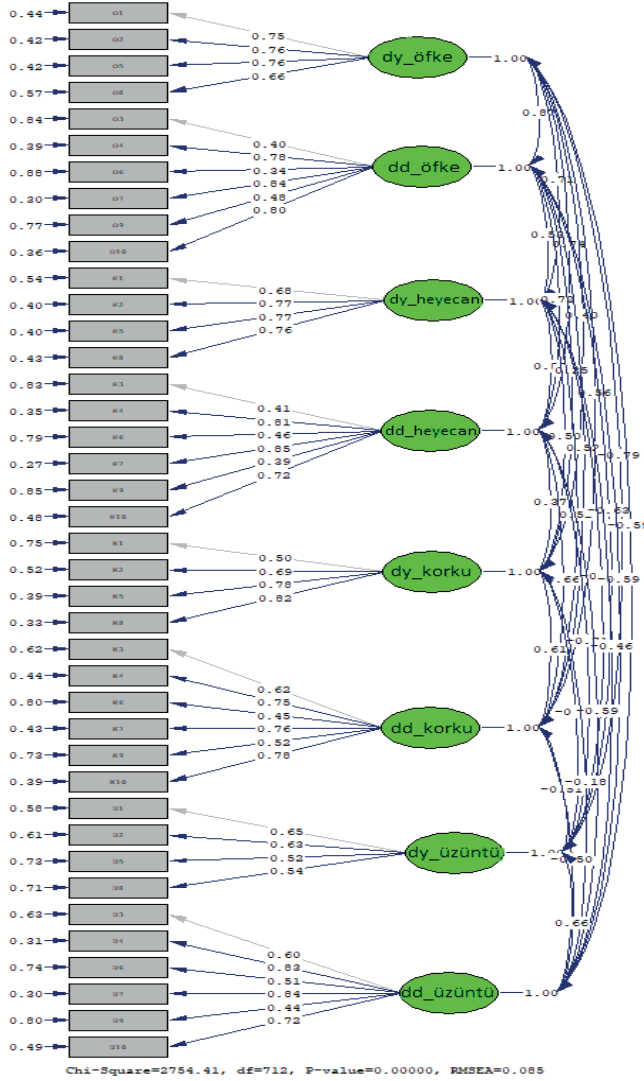
| Uyum İndeksleri | İyi Uyum | *Kabul Edilebilir Uyum | Kestirimler |
|------------------|----------------------------|-----------------------------|---------------------|
| S-B χ^2 /sd | $0 \leq \chi^2/sd < 2$ | $2 \leq \chi^2/sd \leq 5$ | 2754,41/712=3,868 |
| RMSEA(%90GA) | $0 \leq RMSEA < 0.05$ | $0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$ | 0.085 (0.081-0.088) |
| NNFI | $0.95 \leq NNFI \leq 1.00$ | $0.90 \leq NNFI < 0.95$ | 0.920 |
| CFI | $0.95 \leq CFI \leq 1.00$ | $0.90 \leq CFI < 0.95$ | 0.930 |
| SRMR | $0 \leq SRMR < 0.05$ | $0.05 \leq SRMR \leq 0.10$ | 0.089 |

*Browne & Cudeck, 1992

Tablo 5'de ölçeğe ilişkin kestirilen değerler incelendiğinde, hepsinin kabul edilebilir uyuma işaret ettikleri görülmektedir. Bu durum ilgili ölçme aracının orijinalinde tanımlanan faktör yapısının Türkçe'ye uyarlama çalışması için de doğrulandığına işaret etmektedir. Uyum değerleri modeline ait şekilsel gösterim Şekil 3'de sunulmuştur.

Şekil 3

ÇDDÖ-YF'na ilişkin birinci düzey DFA sonucu elde edilen yol diyagramı (Standartlaştırılmış değerler)



Şekil 3'de görüldüğü üzere, ÇDDÖ-YF maddelerine ait faktör yüklerinin $\lambda=0.34$ ile 0.85 aralığında olduğu ve tüm maddelerin anlamlı t değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin genel uyumlar incelendikten sonra yerel

uyum için modifikasyon indeksleri ve standartlaştırılmış artık değerler incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda standartlaştırılmış artık değerlerin ise %5'den az olduğu belirlendiğinden modelin yerel uyumunun da sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 8 ve Şekil 6'da yer alan uyum değerleri ve ölçme modeline ilişkin katsayılar dikkate alındığında, ÇDDÖ-YF için kurulan ölçme modelinin ilgili örneklem için doğrulandığı ifade edilebilir.

ÇDDÖ-YF'na ait birinci düzey DFA modeli doğrulandıktan sonra alt boyutların ölçeğin alt bileşenleri olduğunu göstermek amacıyla ikinci düzey DFA modeli kurulmuştur. İkinci düzey DFA modelini kurmak için en az üç tane birinci düzey veya dereceden faktör/boyut olması gerektiği belirtilmektedir (Kline, 2015) this is the most widely used, complete, and accessible structural equation modeling (SEM. İlgili ölçme aracına ilişkin ikinci düzey DFA sonucu elde edilen uyum değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

ÇDDÖ-YF için Kestirilen Değerler ve Uyum İndekslerinin Eşik Değerleri-İkinci Düzey DFA

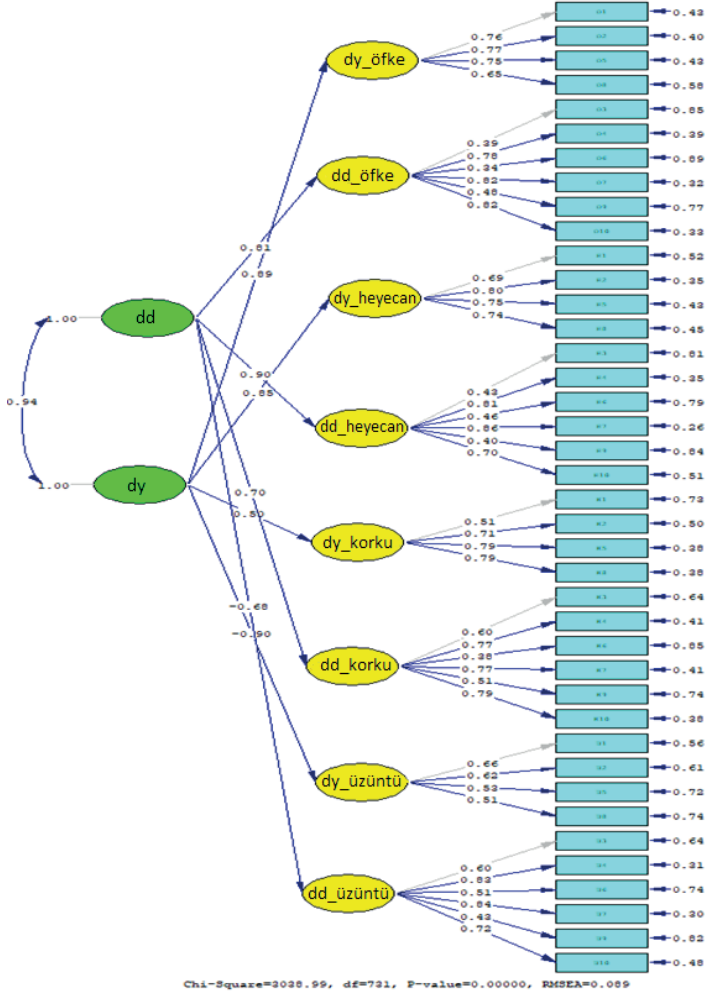
| Uyum İndeksleri | İyi Uyum | *Kabul Edilebilir Uyum | Kestirimler |
|------------------|----------------------------|-----------------------------|---------------------|
| S-B χ^2 /sd | $0 \leq \chi^2/sd < 2$ | $2 \leq \chi^2/sd \leq 5$ | 3038.99/731=4.157 |
| RMSEA(%90GA) | $0 \leq RMSEA < 0.05$ | $0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$ | 0.089 (0.085-0.092) |
| NNFI | $0.95 \leq NNFI \leq 1.00$ | $0.90 \leq NNFI < 0.95$ | 0.910 |
| CFI | $0.95 \leq CFI \leq 1.00$ | $0.90 \leq CFI < 0.95$ | 0.920 |
| SRMR | $0 \leq SRMR < 0.05$ | $0.05 \leq SRMR \leq 0.10$ | 0.098 |

*Browne & Cudeck, 1992

İkinci düzey DFA modeline ilişkin uyum değerlerinin de kabul edilebilir uyuma uygun olduğu incelendikten sonra kurulan modele ilişkin yol katsayıları ve hata varyanslarını gösteren şekilsel gösterim (yol diyagramı) Şekil 4'de sunulmuştur.

Şekil 4

ÇDDÖ-YF'na ilişkin ikinci düzey DFA sonucu elde edilen yol diyagramı (Standartlaştırılmış değerler)



ÇDDÖ-YF madde faktör yüklerinin $\lambda=0.34$ ile 0.86 aralığında olup tüm maddelerin kabul edilebilir değerlere ve anlamlı t değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu ölçüm sonuçları ile ÇDDÖ-YF'nun yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar tamamlanmıştır.

Ölçek Güvenirliği

Ölçeklere ilişkin güvenirlüğün sağlanmasında ilk olarak iç tutarlılık güvenirlüğü incelenmiş ve iç tutarlığa kanıt sağlamak amacıyla McDonald ω ve Tabakalı cronbach alfa katsayıları kullanılmıştır. ÇDDÖ için elde edilen güvenirlilik katsayıları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

ÇDDÖ’nden Elde Edilen Ölçümlere İlişkin Güvenirlilik Değerleri

| Birinci ve ikinci düzey değişkenler | McDonald ω | Tabakalı Cronbach α |
|-------------------------------------|-------------------|----------------------------|
| Öfke | 0,754 | -- |
| Korku | 0,680 | -- |
| Heyecan | 0,646 | -- |
| Üzüntü | 0,733 | -- |
| Duygu Düzenleme | -- | 0,885 |

Tablo 7 incelendiğinde; birinci düzey gizil yapılara ait elde edilen McDonald ω katsayılarının .60’dan yüksek olması sebebiyle kabul edilebilir düzeyde olduğu (Murphy & Davidshofer, 2014) belirlenmiştir. İkinci düzey değişkenin ise güvenirlilik düzeylerini belirlemek için tabakalı Cronbach α katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin tamamı için elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .70 ve üzerinde olması ölçeğin güvenilirliğine kanıt oluşturmaktadır (Büyüköztürk, 2018). ÇDDÖ ölçeğine ilişkin elde edilen katsayı değerleri ölçme aracına ait ölçümlerin güvenilir olduğunu ifade etmektedir.

ÇDDÖ-YF ölçümlerinin iç tutarlılık güvenirlüğüne ilişkin elde edilen sonuçlar ise Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8*ÇDDÖ-YF'ndan Elde Edilen Ölçümlere İlişkin Güvenirlik Değerleri*

| Birinci ve ikinci düzey değişkenler | McDonald ω | Tabakalı Cronbach α |
|-------------------------------------|-------------------|----------------------------|
| Duygu yoğunluğu-Öfke | 0,817 | -- |
| Duygu yoğunluğu-Korku | 0,833 | -- |
| Duygu yoğunluğu-Heyecan | 0,799 | -- |
| Duygu yoğunluğu-Üzüntü | 0,672 | -- |
| Duygu düzenleme-Öfke | 0,801 | -- |
| Duygu düzenleme-Korku | 0,799 | -- |
| Duygu düzenleme-Heyecan | 0,817 | -- |
| Duygu düzenleme-Üzüntü | 0,813 | -- |
| Duygu düzenleme (dd) | -- | 0,903 |
| Duygu yoğunluğu (dy) | -- | 0,884 |

Tablo 8 incelendiğinde; birinci düzey gizil yapılarının güvenilirlik düzeylerinin kabul edilebilir (>0.60) ve ölçme aracından elde edilen ölçümlerin güvenilir oldukları söylenebilir (Murphy & Davidshofer, 2014). İkinci düzey değişkenlerin güvenilirlik düzeylerini belirlemek için kullanılan tabakalı Cronbach α katsayısından elde edilen değerlerin ise 0.70 üzerinde olması yine bu ölçümler için de güvenilirliğin sağlandığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2018).

Test Tekrar Test Güvenirliği

Ölçeğin uygulandığı zaman ve uygulama koşulları gibi hataları kontrol altında tutabilmek için test tekrar test güvenirligi incelenmiştir. Bu amaçla örneklem grubu içerisinde yer alan ve tesadüfi olarak seçilen 50 çocuğa ÇDDÖ formu farklı bir zaman ve koşulda tekrar uygulanmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için ölçümler arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmış ve analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

ÇDDÖ Test Tekrar Test Güvenirliğine İlişkin Korelasyon Sonuçları

| | Ölçüm 1 | | Ölçüm 2 | | r | p |
|--------------------|-----------|------|-----------|------|-------|-------|
| | \bar{X} | S | \bar{X} | S | | |
| Öfke Alt Boyutu | 26,14 | 0,68 | 26,00 | 0,79 | .747* | 0,000 |
| Heyecan Alt Boyutu | 12,94 | 0,39 | 11,20 | 0,40 | .630* | 0,000 |
| Korku Alt Boyutu | 21,54 | 0,69 | 21,76 | 0,71 | .853* | 0,000 |
| Üzüntü Alt Boyutu | 19,58 | 0,62 | 19,56 | 0,46 | .711* | 0,000 |
| Toplam Puan | 80,20 | 1,75 | 78,52 | 1,63 | .793* | 0,000 |

*p<0,001

Tablo 10 incelendiğinde test tekrar test Pearson korelasyon katsayı değerleri öfke alt boyutu için .74, heyecan alt boyutu için .63, korku alt boyutu için .85, üzüntü alt boyutu için .71 ve toplam puanlar için de .79 olarak hesaplanmıştır. Tüm alt boyutlar ve toplam puanlar açısından iki ölçüm arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Korelasyon katsayısının 0.70-1.00 arasında olması yüksek, 0.70-0.30 arasında olması orta, 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde ilişki olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2018). Buna göre; ölçme aracının heyecan alt boyutu için orta diğer alt boyut ve toplam puan açısından ise yüksek düzeyde tutarlı ölçüm sonuçları verdiği kabul edilebilir.

ÇDDÖ-YF'nun test tekrar test güvenirligi için örneklem grubu içerisinde yer alan ve tesadüfi olarak seçilen 50 çocuğun ebeveynine ÇDDÖ-YF formu farklı bir zaman ve koşulda tekrar uygulanmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği için ölçümler arasındaki ilişki Spearman Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmış ve analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10*ÇDDÖ-YF Test Tekrar Test Güvenirliğine İlişkin Korelasyon Sonuçları*

| | Ölçüm 1 | | Ölçüm 2 | | r | p | |
|--------------------|--------------------|-------|-----------|-------|------|-------|-------|
| | \bar{X} | S | \bar{X} | S | | | |
| Duygu Düzenleme | Öfke Alt Boyutu | 21,28 | 0,68 | 21,08 | 0,68 | .933* | 0,000 |
| | Heyecan Alt Boyutu | 21,68 | 0,46 | 22,04 | 0,50 | .947* | 0,000 |
| | Korku Alt Boyutu | 21,90 | 0,57 | 21,72 | 0,59 | .863* | 0,000 |
| | Üzüntü Alt Boyutu | 22,52 | 0,53 | 23,02 | 0,56 | .892* | 0,000 |
| | Toplam Puan | 87,38 | 1,90 | 87,86 | 1,83 | .929* | 0,000 |
| Duygu Yoğunluğu | Öfke Alt Boyutu | 9,86 | 0,57 | 10,28 | 0,59 | .947* | 0,000 |
| | Heyecan Alt Boyutu | 15,25 | 0,54 | 15,54 | 0,53 | .871* | 0,000 |
| | Korku Alt Boyutu | 10,32 | 0,54 | 10,62 | 0,51 | .963* | 0,000 |
| | Üzüntü Alt Boyutu | 11,28 | 0,49 | 11,70 | 0,52 | .954* | 0,000 |
| | Toplam Puan | 46,74 | 1,78 | 48,14 | 1,72 | .979* | 0,000 |

Tablo 10 incelendiğinde duygu düzenleme test tekrar test Spearman korelasyon katsayı değerleri öfke alt boyutu için .93, heyecan alt boyutu için .94, korku alt boyutu için .86, üzüntü alt boyutu için .89 ve toplam puan için de .92 olarak hesaplanmıştır. Duygu yoğunluğu test tekrar test Spearman korelasyon katsayı değerleri ise öfke alt boyutu için .94, heyecan alt boyutu için .87, korku alt boyutu için .96, üzüntü alt boyutu için .95 ve toplam puan için de .97 olarak hesaplanmıştır. Tüm alt boyutlar ve toplam puanlar açısından her iki ölçüm arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Korelasyon katsayısının 0.70-1.00 arasında olması yüksek, 0.70-0.30 arasında olması orta, 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde ilişki olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2018). Buna göre ölçme aracının yüksek düzeyde tutarlı ölçüm sonuçları verdiği söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma ile Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ) ile Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği-Yetişkin Formu (ÇDDÖ-YF)'nin 8-12 yaş aralığındaki çocuklar için Türkçeye uyarlanması sağlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak ölçek formlarının dil eşdeğerliği ve geçerliği sağlanmıştır. Bunun için sırasıyla; test maddelerinin kaynak dilden hedef dile çevrilmesi, yapılan çevirinin değerlendirilmesi ve deneysel formun geliştirilmesi, orijinal formula deneysel formdaki maddelerin eşdeğer olup olmadığının tespiti ve oluşturulan yeni formun geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenmesi aşamaları (Savaşır, 1994) izlenmiştir. Deneysel formların hedef dil olan Türkçe'ye çevrilmesinde 9 uzmandan yardım alınmış, dil geçerliğini sağlamak üzere

re ise 5 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Dil geçerliğini sağlamak üzere istatistiksel uygulamalar yerine uzman görüşüne başvurulmasının (Seçer, 2015) en önemli gerekçesi, hem hedef hem de kaynak dile hakim örneklem grubuna ulaşmanın ölçeğin uyarlandığı yaş gurubu itibarıyla mümkün olmamasıdır.

Ölçek formlarının dil geçerliği sağlandıktan sonra, maddelerin ölçülmek istenen özelliği ölçmede nicel ve nitel olarak yeterli olup olmadığını belirlemek üzere en yaygın kullanılan yöntem olan kapsam geçerliğine (Büyüköztürk, 2018) başvurulmuştur. Beş uzmandan elde edilen görüş Lawshe (1975) tekniğine göre değerlendirilmiş ve kapsam geçerliği oranı 1 olarak hesaplanmıştır. Beş uzman için kapsam geçerliği oranına ait minimum değer 1'dir (Ayre & Scally, 2014) ve hesaplanan değer Lawshe (1975)'in tespit ettiği minimum değer olan .99'dan büyük olduğu için ölçeklerden hiçbir madde çıkarılmayarak ölçek maddelerine son hali verilmiştir. Kapsam geçerliğini tamamlamak üzere; 8-12 yaş aralığındaki 15 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri ile pilot uygulamalar yapılarak süreç tamamlanmıştır.

Ölçek formlarının yapı geçerliği için; ölçme araçlarının orijinalinde tanımlanmış olan ölçme modeli de baz alınarak, ilk aşamada birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile yapılmıştır. ÇDDÖ uyum indekslerine ait kestirimlerin $\chi^2=3,736$, RMSEA=0,069, NNFI=0,91, CFI=0,92, SRMR=0,061 ve ÇDDÖ-YF kestirimlerinin ise $\chi^2=3,868$, RMSEA=0,085, NNFI=0,92, CFI=0,93, SRMR=0,089 olduğu belirlenmiştir. Bu değerlerin her birinin kabul edilebilir uyuma işaret ettiği (Browne ve Cudeck., 1992) saptanmıştır. ÇDDÖ maddelerine ait faktör yüklerinin $\lambda=0.31$ ile 0.82 aralığında ve ÇDDÖ-YF maddelerine ait faktör yüklerinin ise $\lambda=0.34$ ile 0.85 aralığında olduğu ve tüm maddelerin anlamlı t değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi modeli doğrulandıktan sonra her iki ölçme aracının da alt boyutlarının bulunması ve bu alt boyutlara ait ikili korelasyonların yüksek olması sebebiyle (Kline, 2015) boyutların duygu düzenlemenin alt bileşenleri olduğunu göstermek amacıyla ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuştur. ÇDDÖ uyum indekslerine ait kestirimler $\chi^2=3,686$, RMSEA=0,068, NNFI=0,91, CFI=0,92, SRMR=0,060 ve ÇDDÖ-YF kestirimler ise $\chi^2=4,157$, RMSEA=0,089, NNFI=0,91, CFI=0,92, SRMR=0,098 olarak saptanmıştır. Bu değerlerin de yine her birinin kabul edilebilir uyuma işaret ettiği (Browne ve Cudeck., 1992) belirlenmiştir. İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ait ÇDDÖ madde faktör yüklerinin $\lambda=0.31$ ile 0.81 aralığında ve ÇDDÖ-YF madde faktör yüklerinin ise $\lambda=0.34$ ile 0.86 aralığında olup tüm maddelerin kabul edilebilir değerlere ve anlamlı t-değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Elde edilen tüm bu ölçüm sonuçları doğrultusunda, ÇDDÖ ve ÇDDÖ-YF'nun geçerli birer ölçüm aracı olduğu ifade edilebilir.

Ölçek formlarının güvenilirliğinin sağlanmasında ilk olarak iç tutarlılık güvenilirliği incelenmiş ve iç tutarlılığa kanıt sağlamak amacıyla McDonald ω ve Tabakalı cronbach alpha katsayıları kullanılmıştır. ÇDDÖ birinci düzey gizil yapılara ait McDonald ω güvenilirlik katsayıları sırasıyla öfke .75, korku .68, heyecan .64, üzüntü .73 olarak belirlenmiştir. ÇDDÖ-YF birinci düzey gizil yapılara ait McDonald ω güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla duygu yoğunluğu-öfke .81, duygu yoğunluğu-korku .83, duygu yoğunluğu-heyecan .79, duygu yoğunluğu-üzüntü .67, duygu düzenleme-öfke .80, duygu düzenleme-korku .79, duygu düzenleme-heyecan .81, duygu düzenleme-üzüntü .81 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu katsayıların .60'dan yüksek olması birincil yapılar için güvenilirliğin sağlandığını (Murphy & Davidshofer, 2014) göstermektedir. ÇDDÖ'nin tamamına ait Cronbach α katsayısı .88, ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme Cronbach α katsayısı .90 ve ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu Cronbach α katsayısı ise .88 olarak saptanmıştır. Ölçek formları için elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .70 ve üzerinde olması ölçeğin güvenilirliğine kanıt oluşturmaktadır (Büyüköztürk, 2018). Ölçek formlarının güvenilirliğini sağlamada ayrıca test tekrar test güvenilirliğine başvurulmuştur. ÇDDÖ test tekrar test Pearson korelasyon katsayı değerleri öfke alt boyutu için .74, heyecan alt boyutu için .63, korku alt boyutu için .85, üzüntü alt boyutu için .71 ve toplam puanlar için de .79 olarak hesaplanmıştır. ÇDDÖ-YF Duygu Düzenleme test tekrar test Spearman korelasyon katsayı değerleri öfke alt boyutu için .93, heyecan alt boyutu için .94, korku alt boyutu için .86, üzüntü alt boyutu için .89 ve toplam puan için de .92 olarak hesaplanmıştır. ÇDDÖ-YF Duygu Yoğunluğu test tekrar test Spearman korelasyon katsayı değerleri ise öfke alt boyutu için .94, heyecan alt boyutu için .87, korku alt boyutu için .96, üzüntü alt boyutu için .95 ve toplam puan için de .97 olarak hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısının 0.70-1.00 arasında olması yüksek, 0.70-0.30 arasında olması orta, 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde ilişki olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2018). Bu bilgi ışığında ölçme araçlarının yüksek düzeyde tutarlı ölçüm sonuçları verdiği söylenebilir. Güvenirlik analizine yönelik tüm işlemler sonucunda ÇDDÖ ve ÇDDÖ-YF'nun güvenilir birer ölçüm aracı oldukları ortaya konulmuştur.

Araştırma sonucunda, ÇDDÖ'nin dört alt boyut ve 27 maddeden oluşan, ÇDDÖ-YF'nun ise duygu yoğunluğu ve duygu düzenlemeye yönelik dört alt boyut ve 40 maddeden oluşan yapılarının doğrulandığı belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç doğrultusunda; ÇDDÖ ve ÇDDÖ-YF'nun 8-12 yaş aralığındaki çocukların duygu düzenlemelerini ölçmede geçerli ve güvenilir birer ölçme aracı oldukları ifade edilebilir. Ölçek formları; ayrı ayrı kullanılarak sadece çocuk ve yetişkin bildirimlerine dayalı çalışmalar yürütmeye imkan tanıdığı gibi, bir arada kullanılarak çocuk ve yetişkin bildirimlerine aynı anda ulaşılabilmeyi de mümkün hale getirmektedir. Bu kapsamda, ölçeklerden farklı uygulamaların duygu düzenleme üzerine etkisini araştıran deneysel

araştırmalarda ve farklı değişkenler ile ölçekler arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik tanımlayıcı araştırmalarda faydalanılması önerilebilir. Ayrıca ölçeklere yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları farklı örneklem ve yaş grupları ile tekrarlanarak ölçeklerin kapsamı genişletilebilir.

Kaynakça

- Ahçı-Gültekin, Z., Akdeniz, S., Harmancı, H., Akaroğlu, E. G., & Seçer, İ. (2020). The Validity And Reliability Study of the Turkish Version of Parent Emotion Regulation Scale. *European Journal of Education Studies*, 6(11), 221-229.
- Altan, Ö. (2006). *The effects of maternal socialization and temperament on children's emotion regulation*, Masters Thesis, Koç Üniversitesi, İstanbul.
- Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical Values for Lawshe's Content Validity Ratio: Revisiting the Original Methods of Calculation—Colin Ayre, Andrew John Scally, 2014. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Blair, B. L., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2015). Identifying developmental cascades among differentiated dimensions of social competence and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 51(8), 1062-1073.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative Ways of Assessing Model Fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Calkins, S. D., & Hill, A. (2007). Caregiver Influences on Emerging Emotion Regulation: Biological and Environmental Transactions in Early Development. *Handbook of emotion regulation* (pp. 229-248). The Guilford Press.
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 73-102.
- Cracco, E., Van Durme, K., & Braet, C. (2015). Validation of the FEEL-KJ: An Instrument to Measure Emotion Regulation Strategies in Children and Adolescents. *Plos One*, 10(9).

- Curby, T. W., Brown, C. A., Bassett, H. H., & Denham, S. A. (2015). Associations between preschoolers' social-emotional competence and preliteracy skills. *Infant and Child Development, 24*(5), 549-570.
- Duy, Y., & Yıldız, M. A. (2014). Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 5*(41), 23-35.
- Ecirli, H., & Ogelman, H. G. (2015). Beş-Altı Yaş Çocukları için Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi, 4*(13), 85-100.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Guthrie, I., Murphy, B., Maszk, P., Holmgren, R., & Suh, K. (1996). The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children. *Development and Psychopathology, 8*(1), 141-162.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child development, 75*(2), 334-339.
- Eisenberg, N., Hofer, C., & Vaughan, J. (2007). Effortful Control and Its Socioemotional Consequences. J. J. Gross (Eds.), *Handbook of Emotion Regulation* (ss. 287-306). Guilford Press.
- Eldeliklioğlu, J., & Eroğlu, Y. (2015). A Turkish Adaptation of The Emotion Regulation Questionnaire. *International Journal of Human Sciences, 12*(1), 1157-1168.
- Ersan, C. (2017). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Saldırganlık Düzeylerinin Duygu İfade Etme Ve Duygu Düzenleme Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The Role of Emotion Regulation and Children's Early Academic Success. *Journal of school psychology, 45*(1), 3-19.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & emotion, 13*(5), 551-573.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology, 39*(3), 281-291.
- Gross, J. J. (2014). *Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations*. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-20). The Guilford.

- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). The Guilford.
- Gülgez, Ö. (2018). *İlkokul Çocuklarında Duygu Düzenleme ile Sosyal Yeterlilik İlişkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). Increasing the Validity of Adapted Tests: Myths to be Avoided and Guidelines for Improving Test Adaptation Practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1-30.
- Hoffmann, J., & Russ, S. (2012). Pretend Play, Creativity, and Emotion Regulation in Children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(2), 175-184.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Hyson, M. (2004). *The Emotional Development of Young Children: Building an Emotion-centered Curriculum*. Teachers College Press.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim Araştırmaları: Nicel Nitel ve Karma Yaklaşımlar* (S. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap.
- Kapçı, E. G., Uslu, R. İ., Akgün, E., & Acer, D. (2009). İlköğretim çağı çocuklarında duygu ayarlama: Bir ölçek uyarlama çalışması ve duygu ayarlamayla ilişkili etmenlerin belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 13-20.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. Guilford.
- Lawshe, C. H. (1975). A Quantitative Approach To Content Validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Luerssen, A., & Ayduk, O. (2014). The role of emotion and emotion regulation in the ability to delay gratification. In *Handbook of emotion regulation* (pp. 111-125). Guilford.
- Macklem, G. L. (2008). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. Springer Science & Business Media.
- Murphy, K. R., & Davidshofer, C. O. (2014). *Psychological Testing: Principles and Applications*. Pearson Education.

- Nyklíček, I., Vingerhoets, A., & Zeelenberg, M. (2011). Emotion regulation and well-being: A view from different angles. In I. Nyklíček, A. Vingerhoets, & M. Zeelenberg (Eds.), *Emotion Regulation and Well-Being* (pp. 1-9). Springer.
- Phillips, K. F. V., & Power, M. J. (2007). A new self-report measure of emotion regulation in adolescents: The regulation of emotions questionnaire. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 14(2), 145-156.
- Ramsden, S. R., & Hubbard, J. A. (2002). Family Expressiveness and Parental Emotion Coaching: Their Role in Children's Emotion Regulation and Aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(6), 657-667.
- Reeve, J. (2014). *Understanding motivation and emotion*. John Wiley & Sons.
- Romanchych, E. L. (2014). *Young Children's Aggression: Links Between Emotion Regulation, Mother-Child Shared Affect, Parenting Practices and Parenting Support*. Master Thesis, University of Windsor, Ontario.
- Rugancı, R. N., & Gençöz, T. (2010). Psychometric Properties of A Turkish Version of The Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Clinical Psychology*, 66(4), 442-455.
- Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological review*, 110(1), 145.
- Rydell, A.-M., Berlin, L., & Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, and adaptation among 5- to 8-year-old children. *Emotion*, 3(1), 30-47.
- Rydell, A.-M., Thorell, L. B., & Bohlin, G. (2007). Emotion regulation in relation to social functioning: An investigation of child self-reports. *European Journal of Developmental Psychology*, 4(3), 293-313.
- Savaşır, I. (1994). Ölçek uyarlamasındaki bazı sorunlar ve çözüm yollar. *Türk Psikoloji Dergisi*, 33(9), 27-32.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci*. Anı Yayıncılık.
- Southam-Gerow, M. A. (2014). *Çocuklarda ve Ergenlerde Duygusal Düzenleme* (M. Şahin, Çev.). Nobel Akademi.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve Lisrel Uygulamaları*. Ekinoks Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (Seventh edition). Pearson.

- Tavşancıl, E. (2019). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Nobel Akademik.
- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3(4), 269-307.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 25-52.
- Thompson, R. A., & Calkins, S. D. (1996). The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology*, 8, 163-182.
- Thompson, R. A., & Goodvin, R. (2007). Taming the tempest in the teapot emotion regulation in toddlers. In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional Development in the Toddler Years: Transitions and Transformations* (pp. 320-341). Guilford Press.
- Totan, T. (2015). Duygu düzenleme anketi Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 3, 153-161.
- Tuna, E. (2020). Psychometric Properties of the Turkish Version of the Behavioral Emotion Regulation Questionnaire (BERQ). *The Journal of General Psychology*, 1-17.
- Vatan, S. (2019). Özgül Duygular Temelli Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Klinik Psikiyatri*, 22, 63-70.
- Vatan, S., & Oruçular-Kahya, Y. (2018). Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlilik Ve Güvenilirlik Çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(2), 192-201.
- Weston, R., & Gore, P. A. (2006). Yapısal Eşitlik Modellemesi İçin Kısa Bir Kılavuz. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 719-751.
- Yılmaz, H. (2020). *Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Annelerin Duygu Düzenleme Güçlüklerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Yordayıcılığı*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yiğit, İ., & Guzey-Yiğit, M. (2017). Psychometric Properties of Turkish Version of Difficulties in Emotion Regulation Scale-Brief Form (DERS-16). *Current Psychology*, 38, 1503-1511.
- Zinbarg, R. E., Revelle, W., Yovel, I., & Li, W. (2005). Cronbach's α Revelle's β and McDonald's ω H: Their relations with each other and two alternative conceptualizations of reliability. *Psychometrika*, 70(1), 123-133.

Ekler

Ek.1 Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği (ÇDDÖ)

| Öfke Boyutu (9 Madde) | Benim için hiç uygun değil | Benim için uygun değil | Benim için uygun | Benim için tamamen uygun |
|--|----------------------------|------------------------|------------------|--------------------------|
| Öfkeli olduğumda, öfkemi kontrol edecek bir şeyler düşünebilirim. | | | | |
| Çevremdekiler bazen çok öfkeli olduğumu düşünür. | | | | |
| Öfkeliysem ve öğretmenim sakinleşmemi söylerse, kendimi kontrol edebilirim. | | | | |
| Öfkeliysem ve bir yetişkin bana sakinleşmemi söylerse, kendimi kontrol edebilirim. | | | | |
| Öfkeli olduğumda, biriyle konuşmak beni sakinleştirebilir. | | | | |
| Öfkeli olduğumda, oldukça hızlı sakinleşebilirim. | | | | |
| Öfkeli olduğumda kendime engel olabilirim. | | | | |
| Öfkeliysem, sakinleşinceye kadar yapacak bir şeyler bulabilirim. | | | | |
| Bir arkadaşım ile tartışsam, uzun bir süre öfkeli kalabilirim. | | | | |
| Heyecan Boyutu (5 Madde) | | | | |
| Çok iyi vakit geçiriyorsam ve öğretmenim sakinleşmemi söylüyorsa heyecanımı bastırabilirim. | | | | |
| Çok heyecanlıysam, kendimi sakinleştirebilirim. | | | | |
| Çok heyecanlıysam, yetişkin biri beni sakinleştirebilir. | | | | |
| Çok eğlendiğim bir oyun oynuyorsam sakinleşmeyecek kadar heyecanlı olabilirim. | | | | |
| Teneffüste iyi vakit geçiriyorsam, ders başladığında dikkatimi toplamak benim için zor olabilir. | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| Korku Boyutu (8 Madde) | | | | |
| Gördüğüm veya duyduğum bir şeylerden korkarsam, korkumu yenebileceğim bir şeyler düşünebilirim. | | | | |
| Eğer korkarsam bir yetişkinin benim korkumu dindirmesi kolaydır. | | | | |
| İzlediğim bir şeyden korkarsam uzun bir süre korkum geçmez. | | | | |
| İzlediğim bir şeyden korkarsam, yetişkin biri beni sakinleştirebilir. | | | | |
| Korkarsam kendi başıma sakinleşebilirim. | | | | |
| Korkumdan dolayı sakinleşemeyebilirim. | | | | |
| Gece yatağımdayken bir şey beni korkutursa çok uzun bir süre uyuyamayabilirim. | | | | |
| Uyumadan önce bir şey beni korkutursa yetişkin biri korkumu yenmemde bana yardım edebilir. | | | | |
| Üzüntü Boyutu (7 Madde) | | | | |
| Üzüldüğümde, beni neşelendirecek bir şeyler düşünebilirim. | | | | |
| Üzüldüğümde, başka biri neşelenmeme yardımcı olabilir. | | | | |
| Üzüldüğümde, daha fazla üzülmemi engel olabilirim. | | | | |
| Üzüldüğümde, beni üzen şeylerin neler olduğunu düşünmeye çalışıyorum. | | | | |
| Üzüldüğümde, üzüntümün ne kadarını başkalarına göstermek istediğime karar verebilirim. | | | | |
| Üzüldüğümde, üzülmemi durduracak bir şey düşünebilirim. | | | | |
| Üzüldüğümde, genellikle birisiyle konuşarak neşelenmeye çalışırım. | | | | |

Ek.2 Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği-Yetişkin Formu (ÇDDÖ-YF)

| Öfke boyutu 10 madde | Hiç uygun değil | Uygun değil | Kararsızım | Uygun | Kesinlikle çok uygun |
|---|-----------------|-------------|------------|-------|----------------------|
| 1. Sık sık öfkelenir ve olumsuz bir ruh hali içine girer. | | | | | |
| 2. Olumsuz bir ruh halindeyken veya öfkeli olduğunda güçlü ve yoğun tepkiler verir. | | | | | |
| 3. Öfkeli olduğunda diğerleri (örneğin ebeveyni, öğretmeni vb.) için onu sakinleştirmek kolaydır. | | | | | |
| 4. Öfkeli olduğunda kendisini sakinleştirmekte zorlanır. | | | | | |
| 5. Yapmak istediği bir şey yasaklandığında, güçlü ve yoğun tepkiler verir. | | | | | |
| 6. Yapmak istediği bir şey yasaklandığında, diğerleri (örneğin ebeveyni, öğretmeni vb.) için onu sakinleştirmek kolaydır. | | | | | |
| 7. Yapmak istediği bir şey yasaklandığında, kendisini sakinleştirmekte zorlanır. | | | | | |
| 8. Bir akranıyla bir anlaşmazlığa düştüğünde, güçlü ve yoğun tepkiler verir. | | | | | |
| 9. Bir akranıyla bir anlaşmazlığa düştüğünde, diğerleri (örneğin ebeveyni, öğretmeni vb.) için onu sakinleştirmek kolaydır. | | | | | |
| 10. Bir akranıyla bir anlaşmazlığa düştüğünde, kendisini sakinleştirmekte zorlanır. | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| Korku boyutu 10 madde | | | | | |
| 11. Sık sık korkar veya endişelenir. | | | | | |
| 12. Korktuğunda ve endişelendiğinde güçlü ve yoğun tepkiler verir. | | | | | |
| 13. Korktuğunda ve endişelendiğinde diğerleri (örneğin ebeveyni, öğretmeni vb.) için onu sakinleştirmek kolaydır. | | | | | |
| 14. Korktuğunda ve endişelendiğinde kendisini sakinleştirmekte zorlanır. | | | | | |
| 15. Korkutucu bir şey gördüğünde veya duyduğunda, güçlü ve yoğun tepkiler verir. | | | | | |
| 16. Korkutucu bir şey gördüğünde veya duyduğunda, diğerleri (örneğin ebeveyni, öğretmeni vb.) için onu sakinleştirmek kolaydır. | | | | | |
| 17. Korkutucu bir şey gördüğünde veya duyduğunda, kendisini sakinleştirmekte zorlanır. | | | | | |
| 18. Karanlıktan korkarsa, güçlü ve yoğun tepkiler verir. | | | | | |
| 19. Karanlıktan korkarsa, diğerleri (örneğin ebeveyni, öğretmeni vb.) için onu sakinleştirmek kolaydır. | | | | | |
| 20. Karanlıktan korkarsa, kendisini sakinleştirmekte zorlanır. | | | | | |
| Heyecan boyutu 10 madde | | | | | |
| 21. Sık sık mutlu olur, heyecanlanır ve coşkulu bir ruh hali içine girer. | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 22. Heyecanlıyken güçlü ve yoğun tepkiler verir. | | | | | |
| 23. Heyecanlıyken diğerleri (örneğin ebeveyni, öğretmeni vb.) için onu sakinleştirmek kolaydır. | | | | | |
| 24. Heyecanlıyken kendisini sakinleştirmekte zorlanır. | | | | | |
| 25. Bir oyun ya da yarışma kazandığında, güçlü ve yoğun tepkiler verir. | | | | | |
| 26. Bir oyun ya da yarışma kazandığında, diğerleri (örneğin ebeveyni, öğretmeni vb.) için onu sakinleştirmek kolaydır. | | | | | |
| 27. Bir oyun ya da yarışma kazandığında, kendisini sakinleştirmekte zorlanır. | | | | | |
| 28. Çok zevk aldığı bir oyun oynadığında, güçlü ve yoğun tepkiler verir. | | | | | |
| 29. Çok zevk aldığı bir oyun oynadığında, diğerleri (örneğin ebeveyni, öğretmeni vb.) için onu sakinleştirmek kolaydır. | | | | | |
| 30. Çok zevk aldığı bir oyun oynadığında, kendisini sakinleştirmekte zorlanır. | | | | | |
| Üzüntü boyutu 10 madde | | | | | |
| 31. Sık sık üzülür. | | | | | |
| 32. Üzülürken güçlü ve yoğun tepkiler verir (Örneğin; ağlar, çığlık atar). | | | | | |
| 33. Üzülürken diğerleri (örneğin ebeveyni, öğretmeni vb.) için onun daha iyi hissetmesini sağlamak kolaydır (örneğin; rahatlatarak, dikkatini dağıtarak veya durumu ilgili konuşarak) | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| 34. Üzülduğünde kendisinin daha iyi hissetmesini sağlayacak bir şeyler bulmada zorlanır. | | | | | |
| 35. Bir oyuncak kaybolduğunda veya kırıldığında, güçlü ve yoğun tepkiler verir. | | | | | |
| 36. Bir oyuncak kaybolduğunda veya kırıldığında, diğerleri (örneğin ebeveyni, öğretmeni vb.) için onun daha iyi hissetmesini sağlamak kolaydır. | | | | | |
| 37. Bir oyuncak kaybolduğunda veya kırıldığında, kendisinin daha iyi hissetmesini sağlayacak bir şeyler bulmada zorlanır. | | | | | |
| 38. Düştüğünde, kendisine zarar verdiğinde veya yaralandığında güçlü ve yoğun tepkiler verir. | | | | | |
| 39. Düştüğünde, kendisine zarar verdiğinde veya yaralandığında, diğerleri (örneğin ebeveyni, öğretmeni vb.) için onun daha iyi hissetmesini sağlamak kolaydır. | | | | | |
| 40. Düştüğünde, kendisine zarar verdiğinde veya yaralandığında kendisinin daha iyi hissetmesini sağlayacak bir şeyler bulmada zorlanır. | | | | | |

Kaynaştırma Uygulamaları Kapsamında Eğitsel Oyunların Kullanılmasına Yönelik Metaforik Alguların İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mahmut Serkan YAZICI¹, Fatma Gül UZUNER²

1 Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, mserkan.yazici@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2514-3791.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, fgu61@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-8483-6021.

Gönderilme Tarihi: 05.12.2021 Kabul Tarihi: 30.09.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1032726

Öz

Eğitsel oyun, özel gereksinimi olsun veya olmasın bütün çocukların eğitimi noktasında öne çıkan kavramlardan biridir. Bu bağlamda, kaynaştırma uygulamaları kapsamında da eğitsel oyunların ciddi bir rolü vardır. Özellikle temel eğitim kademesinde görev yapan sınıf öğretmenleri ve daha sonra bu kademedeki görev yapacak olan sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılmasına ilişkin alguları da önemlidir. Nitekim sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının sahip olduğu algılar, öğrenme durumlarının niteliğini etkileyebilir. Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının eğitsel oyunların ve kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılmasına ilişkin metaforik algularının ve metaforik algı farklarının ortaya koyulması amaçlanmıştır. İlgili amaç kapsamında, nitel araştırma yaklaşımları arasında yer alan fenomenoloji araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan uygun durum örnekleme tekniğine göre seçilen 68 sınıf öğretmeni ve 96 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak eğitsel oyunların kullanılması ve kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılmasına ilişkin metafor formu kullanılmıştır. Bu şekilde, sınıf öğretmenlerinden 107 metafor, sınıf öğretmeni adaylarından ise 155 metafor toplanmıştır. Toplanan veriler tematik kodlama yaklaşımı esas alınarak analiz edilmiştir. Verilerin analiz edilmesi sonucunda, katılımcıların hem eğitsel oyun hem de kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılması ile ilgili nitelikli eğitim almadıkları, gerekli yeterliğe sahip olmadıkları ve bu noktada algularının geliştirilmesine ihtiyaçları olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: eğitsel oyun, kaynaştırma, metafor, sınıf öğretmenliği, kültür

An Examination of Metaphorical Perceptions Towards the Use of Educational Games in Inclusive Practices

Abstract

The educational game is one of the prominent concepts in all children's education, whether they have special needs or not. In this context, educational games also have an important role in inclusive education. Particularly, the perceptions of the primary teachers who work at the primary education level and the prospective primary teachers who will work at this level later about the use of educational games in inclusive practices are also important. Primary teachers' and prospective primary teachers' perceptions can affect the quality of learning situations. Therefore, this study aimed to reveal the primary teachers' and prospective primary teachers' metaphorical perceptions and differences in metaphorical perception about the use of educational games and educational games in inclusive education. Within the scope of the related purpose, the phenomenology research method, which is within the scope of qualitative research approaches, was used. The research study group consists of 68 primary teachers and 96 prospective primary teachers selected according to the appropriate case sampling technique, which is one of the purposeful sampling techniques. The metaphor form about the use of educational games and the use of educational games in inclusive education was used as a data collection tool. In this way, 107 metaphors from primary teachers and 155 metaphors from prospective primary teachers were collected. The collected data were analyzed based on the thematic coding approach. As a result of the data analysis, it was concluded that the participants did not receive qualified training on the use of educational games and these games in inclusion practices, they did not have the necessary competence and at this point, they needed to develop their perceptions in these respects.

Keywords: *educational game, inclusion, metaphor, primary school teacher, culture*

Giriş

Herkes için eğitim hareketi, tüm çocuklar, gençler ve yetişkinler için nitelikli eğitim sağlama konusunda küresel bir akım olarak karşımıza çıkmıştır (World Conference on Education for All, 1990). Bu akım içerisinde kaynaştırma kavramının anlaşılması oldukça önemlidir. Bunun sebebi, kaynaştırmanın tüm öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını arttırmak, eğitimde dışlanmayı azaltmak, tüm öğrencileri bireysel farklılıklarına göre ele almak ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap vermek gibi unsurları kapsıyor olmasıdır (UNESCO, 2005). Bu tanımın yanı sıra, kaynaştırmanın farklı birçok tanımı yapılırsa da UNESCO ve UNICEF gibi farklı uluslararası örgüt-

lerin kaynaştırma tanımları ortak noktalarda birleşmiştir (Hardy ve Woodcock 2015; Kiuppis 2011). Örneğin, kaynaştırmayı tanımlarken, cinsiyet, etnik köken, ırk ve engellilik hali gibi farklılıklara saygı duyularak, eşitliğin sağlanması gerektiği tanımlardaki ortak noktalardır (UNESCO, 2019; UNICEF, 2011). Bu durum özel gereksinimli öğrenciler için de geçerlidir. Özel eğitimde kaynaştırma eğitimi terimi ilk kez Birleşmiş Milletler Salamanca Bildirgesi'nde (UNESCO, 1994) kullanılmıştır ve bu bildiren itibaren uluslararası bir nitelik kazanmıştır. Bu nitelik doğrultusunda da bugün kaynaştırma eğitimi dünyadaki birçok ülke tarafından kullanılmaktadır (Fakolade, Adeniyi ve Tella, 2017). Türkiye'nin de bu ülkelerden biri olduğu, özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde açıkça görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Kaynaştırma ile ilişkili genel bir fikir birliği oluşsa da eğitimin içeriği hakkında belirli bir ölçü yoktur (Terzi, 2010). Bundan dolayı kaynaştırma eğitiminin kavramsal anlayışının farklılıklar gösterebildiği, geçmişten günümüze dünyanın farklı yerlerinde yapılan araştırmalar tarafından belirtilmektedir. Örneğin, Ainscow (1999) kaynaştırma eğitiminin İngiltere'deki yerel eğitim otoriteleri tarafından karışık bir şekilde anlaşıldığını veya hiç anlaşılmadığını belirtmektedir. Benzer şekilde, Japonya'da resmi kurumlar arasında kaynaştırma ile ilişkili görüşler birbiriyle tutarlı olmayabilmektedir (Watanabe, 2012). Bu nedenle, kaynaştırma eğitiminin yorumlanmasıyla alakalı farklılıklar olduğu gerçeği karşımıza çıkmaktadır (Hansen ve Qvortrup, 2013). Bununla ilgili olarak, ülkelerin kendi içinde dahi kaynaştırma eğitimi ile ilişkili kavramsal anlayış farklılıklarının olduğu düşünülürse, Türkiye'de de kaynaştırma eğitimiyle alakalı kavramsal anlayışın ve bunun beraberinde algıların farklılık gösterebileceği düşünülebilir.

Kaynaştırma eğitimine yönelik sahip olduğu algılar bakımından en çok irdelenmesi gereken gruplardan biri de öğretmenlerdir. Bu noktada, sadece özel eğitim öğretmenleri düşünülmemelidir. Sınıf öğretmenleri de kaynaştırma eğitimi kapsamındaki uygulamalarda özel gereksinimli öğrencilerle çalışmaktadır (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2015). Bundan dolayı, sınıf öğretmenlerinin de özel eğitim adına bir takım görev ve sorumlulukları bulunmaktadır (MEB, 2018). Bu bakımdan, sınıf öğretmenlerinin ve bununla birlikte sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma uygulamalarına ilişkin algıları, kaynaştırma eğitimi kapsamında yürüttükleri ve yürütecekleri eğitim sürecini ve uygulamalarını etkileyebilir. Örneğin, kaynaştırma uygulamalarını sadece özel gereksinimli öğrenciler için faydalı olduğunu düşünen bir öğretmen, kaynaştırma uygulamalarının tipik gelişim gösteren bir öğrenci için faydasız olarak görebilir. Hâlbuki bu uygulamalar her öğrenci için faydalıdır (Molina vd.,2021).

Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının algılarının uygulama sürecine olan etkileri, kaynaştırma uygulamaları kapsamında kullanılan eğitsel oyunlar için de geçerli olabilir. Bu noktada, ilk olarak oyun kavramı irdelenmelidir. Oyun içgüdüğü erken yaşlarda ortaya çıkar ve mutluluk ön plandadır (Sel, 2005). Nitekim okul çağında gelmiş çocuklar da oyunlara ve etkinliklere kabul edilmek ve değer görmek ister (Yavuzer, 2018). Bu bağlamda, oyun kavramı irdelendiğinde, oyunun gönüllü bir faaliyet olduğu, insanlar tarafından bilinen bir olgu olduğu ve gerçeğin belli bir temsiline dayandığı belirtilmektedir (Huizinga, 2006). Başka bir ifadeyle, oyun çocuğun kendi deneyimleriyle öğrenmesi yöntemidir (Yavuzer, 2019). Aynı zamanda oyun, çocuğun yaşantısında önemli bir işlev olup bütünsel gelişimine (sosyal, duygusal, bilişsel, bedensel açıdan gelişim) katkı sağlar (Sevinç, 2009; Yavuzer, 2019). Oyun yoluyla çocuk hayatı tanır, kavramların temellerini atar, sorunlarla başa çıkmayı öğrenir, birçok uyarıcı ile karşılaşır ve toplumsal rolleri öğrenir. Kısaca oyunun çocuklar dâhil herkes için çokça yararı vardır (Bacanlı, 2007). Bununla birlikte, rutin yaşam içerisinde oynanan birçok oyun sınıfta da öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılabilir. Bu süreçlerde, oyunlara yer vermenin derse yönelik dikkat çekmeye ve güdülemeye katkı sağladığı düşünülmektedir. Nitekim eğitsel oyunlar, aktif öğrenme kapsamındaki tekniklerdendir. Aktif öğrenme kapsamında öğrencinin desteğe ihtiyacı olacaktır (Ün-Açıkgöz, 2014). Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyunlar hususunda gerekli bilgi ve beceriye sahip olmaları beklenmektedir. Bununla birlikte, sınıf öğretmeni adaylarının da lisans eğitimi boyunca ilgili alanda donanımlı bir şekilde yetiştirilmeleri ön koşul olarak düşünülebilir.

Tüm bunların ardından, sınıf öğretmeni adaylarının lisans eğitiminde, sınıf öğretmenlerinin de hizmet içinde kaynaştırma eğitimi ve kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunlar hakkında aldıkları eğitimler de incelenmelidir. Bilindiği gibi, sınıf öğretmeni adayları lisans programının yedinci yarıyılında “Özel Eğitim ve Kaynaştırma” dersine zorunlu olarak katılmaktadır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018). Benzer şekilde, sınıf öğretmenliği lisans programında oyunlarla ilişkili olarak zorunlu “Oyun ve Fiziki Etkinlikler Öğretimi” ve seçmeli “Geleneksel Çocuk Oyunları” dersi bulunmaktadır (YÖK, 2018). Ayrıca ders içeriğinde oyun bulunan (Eğitimde Drama, Müzik Öğretimi, Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi) farklı dersler de vardır (YÖK, 2018). Lisans eğitimine ek olarak, sınıf öğretmenleri hizmet içinde de kaynaştırma eğitimi ve eğitsel oyunlarla ilişkili eğitimlere katılabilmektedir. Örneğin zekâ oyunları, oyunla öğrenme tasarımları, oyun ve fiziki etkinlikler ile ilgili hizmet içi eğitimler vardır (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2021). Bu eğitimler, sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma uygulamaları ve eğitsel oyunlardaki yeterliğini artırmaya yöneliktir. Fakat bu eğitimlere katılan bireyler birbirinden farklı algılara sahip olabilir. Sahip olunan algılar olumsuz, yetersiz veya

olumlu da olabilir. Yetersiz ve olumsuz algılara yönelik herhangi bir müdahale içermeyen eğitimler, bu algıların değişiminde etkili olmayabilir. Örneğin, bir öğretmen adayı eğitsel oyunların kullanılması noktasında olumlu bir algıya sahipken, kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitsel oyunların kullanılmasına yönelik olumsuz bir algıya sahip olabilir. Eğer verilen eğitimler bu algıya yönelik bir müdahale içermezse, bu öğretmen adayının mevcut algısını değiştirmek adına yetersiz kalabilir. Söz konusu olan bu yetersizlik ilgili öğretmen adaylarının meslek yaşamındaki uygulamalarına da yansiyabilir. Bu noktada, onların kaynaştırma uygulamaları ve eğitsel oyunlarla ilişkili algılarının öğrenilmesi, önemli bir durum tespiti olabilir ve gelecekte yapılacak olan eğitimlerin planlanmasında ve uygulanmasında ilgili paydaşlara fayda sağlayabilir. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının eğitsel oyunların ve daha özel bağlamda kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılmasına ilişkin metaforik algılarının ve metaforik algı farklarının öğrenilmesinin önemli olacağı düşünülmüştür. Bu yönüyle, yapılan araştırmanın ilgili literatüre katkı sağlaması hedeflenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji araştırma yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 2014). Fenomenoloji araştırma yönteminde, araştırmacı bir fenomene ilişkin algıları ortaya koymaya çalışır (Fraenkel ve Wallen, 2009). Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının eğitsel oyunlar ve bununla beraber kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılması fenomenine ilişkin metaforik algılarının ortaya koyulabilmesi amacıyla ilgili araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Günümüzde ilkokullarda kaynaştırma uygulamaları kapsamında bulunan birçok özel gereksinimli öğrencinin olması (MEB, 2020) ve onlara yönelik sınıf öğretmenlerinin önemli görev ve sorumluluklarının bulunması (MEB, 2018), bu araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde önemli bir faktör olmuştur. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan uygun durum örnekleme tekniği esas alınmıştır. Uygun durum örnekleme tekniğinde araştırma sürecine dahil edilmesi kolay olan katılımcılar seçilmektedir (Ekiz, 2009). Buna ilişkin olarak, çalışma grubunu oluşturan katılımcılara ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1*Katılımcılara Ait Bilgiler*

| <i>Sınıf Öğretmenlerine Ait Bilgiler</i> | | | |
|--|-------|-------|-------|
| Cinsiyet | Kadın | Erkek | |
| f | 40 | 28 | |
| % | %58.8 | %41.2 | |
| Yaş Aralığı | 20-30 | 30-40 | 40-50 |
| f | 33 | 30 | 5 |
| % | %48.5 | %44.1 | %13.2 |
| Çevresinde özel gereksinimli birey olma durumu | Evet | Hayır | |
| f | 36 | 32 | |
| % | %52.9 | %47 | |
| <i>Sınıf Öğretmeni Adaylarına Ait Bilgiler</i> | | | |
| Cinsiyet | Kadın | Erkek | |
| f | 71 | 25 | |
| % | %74 | %26 | |
| Yaş Aralığı | 20-30 | | |
| f | 96 | | |
| % | %100 | | |
| Çevresinde özel gereksinimli birey olma durumu | Evet | Hayır | |
| f | 36 | 60 | |
| % | 37.5 | %62.5 | |

Tablo 1'e bakıldığında, katılımcı sınıf öğretmenlerinin çoğunun kadın ve yaşlarının ortalamasının 30.6 olduğu anlaşılmaktadır. Bu öğretmenlerin 36'sı çevresinde özel gereksinimli bireyin olup olmadığına ilişkin soruya da evet cevabını vermiştir. Katılımcı sınıf öğretmeni adaylarının ise çoğunun kadın ve yaşlarının ortalamasının 23.5 olduğu anlaşılmaktadır. Bu öğretmen adaylarının 36'sı da çevresinde özel gereksinimli birey olduğunu ifade etmiştir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgi formu: Bilgi formunda katılımcıların cinsiyeti, yaşı ve çevresinde özel gereksinimli birey olma durumu sorgulanmıştır. Ayrıca etik nedenlerden dolayı kişisel bilgi formunda katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak katıldığını belirtebilmelerine ilişkin bir onay bölümü de eklenmiştir.

Metafor formu: Öncelikle literatürdeki yer alan metafor çalışmaları incelenerek taslak metafor formu oluşturulmuştur. Taslak metafor formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde metaforik algıları etkileyebileceği düşünülen bazı sorulara yer verilmiştir. Bu sorular katılımcıların eğitsel oyun, kaynaştırma uygulamaları ve kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılmasına ilişkin yeterlikleri ve aldıkları eğitimlerin niteliği ile ilgilidir. Formun ikinci bölümünde ise metafor sorularına yer verilmiştir. Oluşturulan metafor formu bu alanda çalışan üç uzmanın görüşlerinden yararlanılarak düzenlenmiştir. Yapılan düzenlemenin ardından bir sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adayı ile çevrimiçi bir şekilde pilot uygulama yapılmış ve gerekli düzenlemelerden sonra metafor formuna son hali verilmiştir. Formun ikinci bölümünde metaforla ilgili sorular “Eğitsel oyunların kullanılması ... benzer. Çünkü ...” ve “Kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılması ... benzer. Çünkü ...” şeklindedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma Covid 19 pandemi sürecinde yapılmıştır. Bu nedenle, araştırmanın yürütülmesi için gerekli izinler alındıktan sonra hazırlanan formlar katılımcıların şahsi e-postalarına gönderilmiştir. Mümkün olduğunca çok katılımcıya ulaşılmaya çalışılmış ve veri toplama süreci bir ayda tamamlanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler nitel analiz türlerinden biri olan tematik kodlama yaklaşımı esas alınarak analiz edilmiştir. Tematik kodlama yaklaşımı, katılımcıların deneyimlerini araştıran oluşturmacı bir yöntem olarak kullanılabilir (Robson ve McCartan, 2016). Bu yöntemin aşamaları esas alınarak önce veriler birkaç kez okunmuş, kodlar oluşturulmuş, oluşturulan kodlardan hareketle temalar belirlenmiş, temalar arası ilişkiler incelenmiş ve son olarak bütünsel bir bakış açısıyla yorumlama yapılmıştır (Creswell, 2014; Robson ve McCartan, 2016). Bu noktada, analiz sürecinin daha kolay ilerleyebilmesi için Excel programından yararlanılmıştır. Analiz sürecinde, araştırmacılar veriler üzerinde aynı anda çalışmıştır. Okunan her metafor cümlesinden sonra hangi kavramın bu metaforu daha iyi ifade edebileceği tartışılmış ve buna göre taslak kodlamalar yapılmıştır. Katılımcıların bazılarının metafor sorusuna metafor ifadesi yerine görüşlerini yazdığı fark edilmiştir. Bu veriler de tematik kodlama ile analiz edilmiştir. Bunun ardından bütün metafor cümleleri yeniden okunup taslak kodlar düzenlenmiştir. Düzenlenen kodlar tekrar gözden geçirilmiş ve kodlara son hali verilmiştir. Daha sonra, kodların hangi temalar altında birleştirilebileceği araştırmacılar tarafından tartışılmış ve taslak temalar oluşturulmuştur. Taslak temalar tekrar okunmuş, düzenlenmiş ve son bir okuma daha yapılarak temalara son şekli ve-

rilmiştir. Son olarak, temalar daha bütünsel bir bakış açısıyla incelenmiş ve raporlama yapılmıştır. Raporlama noktasında, etik nedenlerden dolayı katılımcılar “Ö1 (Sınıf öğretmeni 1), A1 (Sınıf öğretmeni adayı 1)” şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmanın Niteliği

Araştırmanın ve analiz sürecinin niteliğinin artırılması için dış denetleyici stratejisi kullanılmıştır. Buna göre, başka bir araştırmacı tarafından araştırma bütünüyle objektif bir şekilde ele alınarak irdelenmiştir (Creswell, 2014). Ayrıca araştırmanın niteliğine ilişkin Miles ve Huberman (1994) tarafından ifade edilen standartlara da dikkat edilmiştir. Bu bağlamda, yanlılığın olup olmadığına dikkat edilmiş, bulgularla katılımcılar arasında anlamlı bir bağlantı olup olmadığı sorgulanmış, kodlama yapılırken gerekli özen gösterilmiş ve araştırma süreci açık bir şekilde ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Etik Konular

Araştırma verileri Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan alınan 15.04.2021 tarihli, 2021/19-15 sayılı izinle toplanmıştır. Araştırma sürecinde araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

Bulgular

Araştırma kapsamında, elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda ulaşılan bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitsel Oyunlara ve Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Eğitim ve Yeterlik Durumlarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerine ve sınıf öğretmeni adaylarına kaynaştırma uygulamaları ve eğitsel oyunlara yönelik yeterlikleri ve aldıkları eğitimlerin niteliği ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Bu noktada, elde edilen bulgular Tablo 2 ve Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 2

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamaları ve Eğitsel Oyunlara İlişkin Eğitim ve Yeterlikleri Ait Bulgular

| | | | | | |
|---|-----------------|---|--------------------------------|----------------------------|-----------------------|
| Lisans eğitiminde kaynaştırma uygulamalarına yönelik eğitim durumu | Eğitim almadım. | Eğitim aldım fakat hiç yeterli değildi. | Eğitim aldım fakat yetersizdi. | Orta düzeyde eğitim aldım. | Yeterli eğitim aldım. |
| f | 8 | 16 | 17 | 14 | 13 |
| % | %11.8 | %23.5 | %25 | %20.6 | %19.1 |
| Hizmet içinde kaynaştırma uygulamalarına yönelik eğitim durumu | Eğitim almadım. | Eğitim aldım fakat hiç yeterli değildi. | Eğitim aldım fakat yetersizdi. | Orta düzeyde eğitim aldım. | Yeterli eğitim aldım. |
| f | 25 | 8 | 11 | 14 | 10 |
| % | %36.8 | %11.8 | %16.2 | %20.6 | %14.7 |
| Lisans eğitiminde eğitsel oyunların kullanımına yönelik eğitim durumu | Eğitim almadım. | Eğitim aldım fakat hiç yeterli değildi. | Eğitim aldım fakat yetersizdi. | Orta düzeyde eğitim aldım. | Yeterli eğitim aldım. |
| f | 8 | 10 | 9 | 20 | 21 |
| % | %11.8 | %14.7 | %13.2 | %29.4 | %30,9 |
| Hizmet içinde eğitsel oyunların kullanımına yönelik eğitim durumu | Eğitim almadım. | Eğitim aldım fakat hiç yeterli değildi. | Eğitim aldım fakat yetersizdi. | Orta düzeyde eğitim aldım. | Yeterli eğitim aldım. |
| f | 20 | 10 | 14 | 12 | 12 |
| % | %29.4 | %14.7 | %20.6 | %17.7 | %17.7 |
| Lisans eğitiminde kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitsel oyunların kullanımına yönelik eğitim durumu | Eğitim almadım. | Eğitim aldım fakat hiç yeterli değildi. | Eğitim aldım fakat yetersizdi. | Orta düzeyde eğitim aldım. | Yeterli eğitim aldım. |
| f | 23 | 6 | 8 | 14 | 17 |
| % | %33.8 | %8.8 | %11.8 | %20.6 | %25 |

| | | | | | |
|---|-----------------------------------|--|--|---|------------------------------------|
| Hizmet içinde kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitsel oyunların kullanımına yönelik eğitim durumu | Eğitim almadım. 23 %33.8 | Eğitim aldım fakat hiç yeterli değildi. 6 %8.8 | Eğitim aldım fakat yetersizdi. 8 %11.8 | Orta düzeyde eğitim aldım. 14 %20.6 | Yeterli eğitim aldım. 17 %25 |
| Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterlik seviyesi | Hiç yeterli değilim. 3 %4.4 | Yetersizim. 20 %29.4 | Kararsızım. 22 %32.4 | Yeterliyim. 21 %30.9 | Çok yeterliyim. 2 %2.9 |
| Eğitsel oyunların kullanılmasına ilişkin yeterlik seviyesi | Hiç yeterli değilim. 0 %0 | Yetersizim. 8 %11.8 | Kararsızım. 14 %20.6 | Yeterliyim. 37 %54.4 | Çok yeterliyim. 9 %13.2 |
| Kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitsel oyunların kullanılmasına ilişkin yeterlik seviyesi | Hiç yeterli değilim. 3 %4.4 | Yetersizim. 18 %26.5 | Kararsızım. 25 %36.8 | Yeterliyim. 18 %26.5 | Çok yeterliyim. 4 %5.9 |

Tablo 2’de görüldüğü gibi, katılımcı sınıf öğretmenlerinin %88.2’si lisans sürecinde kaynaştırma uygulamalarına ve eğitsel oyunlara yönelik eğitim alırken, %66.2’si kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitsel oyunların kullanılmasına yönelik eğitim almıştır. Hizmet içi eğitim sürecinde ise, katılımcıların %63.2’si kaynaştırma uygulamalarına ve 70.6’sı eğitsel oyunlara yönelik eğitim alırken, %66.2’si kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitsel oyunların kullanılmasına yönelik eğitim almıştır. Fakat bu eğitimlerin, katılımcıların yeterliğini geliştirme noktasında etkili olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 3

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Uygulamaları ve Eğitsel Oyunlara İlişkin Eğitim ve Yeterliklerine Ait Bulgular

| | | | | | |
|--|----------------------|---|--------------------------------|----------------------------|-----------------------|
| Lisans eğitiminde kaynaştırma uygulamalarına yönelik eğitim durumu | Eğitim almadım. | Eğitim aldım fakat hiç yeterli değildi. | Eğitim aldım fakat yetersizdi. | Orta düzeyde eğitim aldım. | Yeterli eğitim aldım. |
| f | 14 | 34 | 39 | 9 | 0 |
| % | %14.6 | %35.4 | %40.6 | %9.4 | %0 |
| Lisans eğitiminde eğitsel oyunların kullanımına yönelik eğitim durumu | Eğitim almadım. | Eğitim aldım fakat hiç yeterli değildi. | Eğitim aldım fakat yetersizdi. | Orta düzeyde eğitim aldım. | Yeterli eğitim aldım. |
| f | 4 | 25 | 35 | 27 | 5 |
| % | %4.2 | %26 | %36.5 | %28.1 | %5.2 |
| Lisans eğitiminde kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitsel oyunların kullanılmasına yönelik eğitim durumu | Eğitim almadım. | Eğitim aldım fakat hiç yeterli değildi. | Eğitim aldım fakat yetersizdi. | Orta düzeyde eğitim aldım. | Yeterli eğitim aldım. |
| f | 11 | 38 | 35 | 12 | 0 |
| % | %11.5 | %39.6 | %36.5 | %12.5 | %0 |
| Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterlik seviyesi | Hiç yeterli değilim. | Yetersizim. | Kararsızım. | Yeterliyim. | Çok yeterliyim. |
| f | 7 | 16 | 58 | 14 | 1 |
| % | %7.3 | %16.7 | %60.4 | %14.6 | %1 |
| Eğitsel oyunların kullanılmasına ilişkin yeterlik seviyesi | Hiç yeterli değilim. | Yetersizim. | Kararsızım. | Yeterliyim. | Çok yeterliyim. |
| f | 0 | 8 | 36 | 43 | 9 |
| % | %0 | %8.3 | %37.5 | %44.8 | %9.4 |

| Kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitsel oyunların kullanılmasına ilişkin yeterlik seviyesi | Hiç yeterli değilim. | Yetersizim. | Kararsızım. | Yeterliyim. | Çok yeterliyim. |
|--|----------------------|-------------|-------------|-------------|-----------------|
| f | 2 | 21 | 53 | 17 | 3 |
| % | %2.1 | %21.9 | %55.2 | %17.7 | %3.1 |

Tablo 3'te görüldüğü gibi, katılımcı sınıf öğretmenleri adaylarının %90.6'sı kaynaştırma uygulamalarına, %66.7'si eğitsel oyunların kullanılmasına, %87.6 kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılmasına yönelik lisans eğitiminde eğitim almadığını veya yetersiz eğitim aldığını belirtmiştir. Bununla beraber, katılımcıların %15.6'sı kaynaştırma uygulamalarında ve %20.8'i ise bu uygulamalarda eğitsel oyunların kullanılmasına yönelik kendini yeterli gördüğünü ifade etmiştir. Fakat eğitsel oyunların kullanılması noktasında katılımcıların %8.3'ü kendini yetersiz görmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitsel Oyunların Kullanılmasına Yönelik Metaforik Algularına Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyunların kullanılmasına ilişkin metaforik algularına ait bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel Oyunların Kullanılmasına İlişkin Metaforik Algularına Ait Bulgular

| Temalar | Kodlar | Metaforlar | Katılımcılar f(Frekans) | Toplam % |
|---|---|--|--|-------------|
| Eğitsel oyunlar öğrencilerin eğitim sürecine katkı sağlar. | Zenginleştirilmiş öğrenmeye katkı sağlar. | Yemeğin baharatı, gökkuşağı, yemeğe eklenen baharatlar, yemek yaparken yağ kullanımı, tuz ve baharat, tuz, çorbanın tuzu | Ö5, Ö22, Ö23, Ö36, Ö42, Ö43, Ö60 f(7) | 38 %55.9 |
| | Etkili öğrenmeyi sağlar. | Ev, ilaç, yol, yemekteki tuz, güneş | Ö14, Ö27, Ö32, Ö33, Ö34 f(5) | |
| | Eğlenerek öğrenmeyi sağlar. | Tiyatro, oyun parkı, eğlence, çocuk parkı, eğlenceli ve sürprizlerle dolu bir yolculuk | Ö19, Ö49, Ö50, Ö56, Ö68 f(5) | |
| | Kolay öğrenmeyi sağlar. | Kalıcı öğrenme, tuzlu yemeğin yanındaki su, sihirli değnek, matematikte rakam kullanmak | Ö35, Ö38, Ö59, Ö62 f(4) | |
| | Hayata hazırlar. | Hayat, ayna, hayat, hayat | Ö8, Ö11, Ö54, Ö64 f(4) | |
| | Derslere yönelik motivasyonunu artırır. | Can suyu, tüm donanımlara sahip bir park, elmalı turta | Ö7, Ö12, Ö47 f(3) | |
| | Özgür öğrenme ortamı oluşturur. | Özgürce uçan kuşa, kuş, çocuğun hayatından bir kesit | Ö21, Ö30, Ö55 f(3) | |
| | Esnek öğrenmeyi sağlar. | Kuş, sokak, yelken | Ö15, Ö39 Ö53 f(3) | |
| | Kalıcı öğrenme sağlar. | Olmazsa olmaz, tecrübe | Ö1, Ö26 f(2) | |
| | Tamamlayıcı eğitim olanağı sunar. | Yara bandı | Ö61 f(1) | |
| Bireysel eğitime fırsat sağlar. | Gökkuşağı | Ö24 f(1) | | |

| | | | | |
|--|---|--|--|-------------|
| Eğitsel oyunlar ihtiyacıdır. | Çocuğun ihtiyacıdır. | Su, su, oksijen, oksijen, su, açken yemek yeme, kural, çiçeğe su verme | Ö6, Ö9, Ö28, Ö29, Ö41, Ö45, Ö63, Ö66 f(8) | 10 %14.7 |
| | Eğitim sistemi için bir ihtiyaçtır. | İlaç, kolon | Ö3, Ö37 f(2) | |
| Eğitsel oyunlar sınıf içi sosyal yaşamı destekler. | Öğretmen öğrenci etkileşimini güçlendirir. | Çiçeğe su verme, çocuğun iç dünyasına açılan kapı | Ö4, Ö51 f(2) | 7 %10.3 |
| | Öğrencilerin birbirleriyle kaynaşmasını sağlar. | Evdeki iletişim, parkta oynama | Ö40, Ö52 f(2) | |
| | Sınıfa yönelik aidiyet duygusu kazandırır. | Kuş yuvası, çocuğun evi | Ö44, Ö57 f(2) | |
| | Sınıfın bütünleşmesini sağlar. | Gökkuşluğu | Ö67 f(1) | |
| Toplam % | | | | 55 %80.9 |

Tablo 4'e bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyunların kullanılmasına ilişkin metaforik algıları "Eğitsel oyunlar öğrencilerin eğitim sürecine katkı sağlar.", "Eğitsel oyunlar ihtiyacıdır." ve "Eğitsel oyunlar sınıf içi sosyal yaşamı destekler." şeklinde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, sınıf öğretmenleri, eğitsel oyunların kullanılmasının zenginleştirilmiş, etkili, kolay, esnek ve kalıcı öğrenmeye katkı sağladığını, öğrenciyi hayata hazırladığını, öğrencinin motivasyonu artırdığını, özgür bir öğrenme ortamı oluşturduğunu, bireysel eğitime ve tamamlayıcı eğitime fırsat sağladığını belirtmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenleri, eğitsel oyunların kullanılmasının eğitim sistemi ve çocuk için bir ihtiyaç olduğunu, iletişimi güçlendirdiğini, sınıfa aidiyet duygusunu kazandırdığını ve sınıftaki öğrencileri bütünleştirdiğini ifade etmiştir. Bu bulguları destekleyici nitelikte olan sınıf öğretmenlerine ait bazı metafor örnekleri şu şekildedir:

1. Eğitsel oyunlar öğrencilerin eğitim sürecine katkı sağlar.

"Eğitsel oyunların kullanılması yemeğin baharatına benzer. Çünkü yemeği yemek yapan ana malzemeler programın içeriğini oluştururken kullanılan yöntem-tek-nik (oyun) baharatlar gibi yemeğin tadını oluşturur." (Ö5, Kadın, 29 yaş)

“Eğitsel oyunların kullanılması can suyuna benzer. Çünkü öğrenciye ihtiyacı olan enerjiyi motivasyonu, güdülenmeyi sağlar. Onu psikolojik ve fizyolojik olarak öğrenmeye hazır hale getirir.” (Ö7, Erkek, 34 yaş)

“Eğitsel oyunların kullanılması tiyatroya benzer. Çünkü tiyatroyu izlemekte oynana katılmakta eğlenceli ve öğreticidir.” (Ö19, Kadın, 25 yaş)

2. Eğitsel oyunlar ihtiyaçtır.

“Eğitsel oyunların kullanılması suya benzer. Çünkü bilgiler çiçekse su sayesinde gelişir ve çoğalır. Buna ihtiyacımız vardır.” (Ö41, Kadın, 29 yaş)

“Eğitsel oyunların kullanılması çiçeğe su vermeye benzer. Çünkü su vermezsen solar. Eğitimde de çocuğa oyun ile öğretmezsen çocuk iyi öğrenemez körelir.” (Ö66, Kadın, 34 yaş)

“Eğitsel oyunların kullanılması ilaca benzer. Çünkü oyun çocuğun yaşamında olmazsa olmaz bir unsurdur. Hem eğitimde hem de öğretimde oyunun katkısı, etkisi ve rolü büyüktür.” (Ö3, Kadın, 31 yaş)

3. Eğitsel oyunlar sınıf içi sosyal yaşamı destekler.

“Eğitsel oyunların kullanılması çiçeğe su verilmesine benzer. Çünkü çocuklara tam anlamıyla ulaşmak onları yetiştirmek için olmazsa olmazdır.” (Ö4, Kadın, 24 yaş)

“Eğitsel oyunların kullanılması gökkuşağına benzer. Çünkü her yönüyle birbirinden farklı olan çocuklara bir bütünlük içinde dokunabilirsiniz.” (Ö67, Kadın, 32 yaş)

“Eğitsel oyunların kullanılması çocuğun evine benzer. Çünkü okuldakileri aile bireyleri olarak kabul eder.” (Ö57, Kadın, 34 yaş)

Sınıf öğretmenleri arasında 10 kişi metafor belirtmemiş ancak görüşlerini belirtmeyi tercih etmiştir. Bu öğretmenlerden dördü (Ö10, Ö17, Ö18, Ö25) çocuklar için eğitsel oyunların gerekli olduğunu ifade etmiştir. Diğer dört öğretmen de (Ö16, Ö31, Ö46, Ö48) öğrencilerin öğrenme sürecinin eğitsel oyunlarla daha kolay ve eğlenceli hale geldiğini vurgulamıştır. Bu öğretmenlerin dışında bir öğretmen (Ö58) de eğitsel oyunlar sayesinde öğrenmenin kalıcı hale geldiğini ifade etmiştir. Tüm öğretmenlerden farklı olarak, öğretmenlerden biri de (Ö2) eğitim programının eğitsel oyunlar için zaman ayırmaya fırsat sağlamadığından kullanmadığını ve bu nedenle metafor oluşturmadığını ifade etmiştir. Üç öğretmen (Ö13, Ö20, Ö65) ise bu soruya cevap vermemiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının eğitsel oyunların kullanılmasına ilişkin metaforik algılarına ait bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitsel Oyunların Kullanılmasına İlişkin Metaforik Algılarına Ait Bulgular

| Temalar | Kodlar | Metaforlar | Katılımcı f(Frekans) | Toplam % |
|---|---|---|---|-------------|
| Eğitsel oyunlar öğrencilerin eğitim sü- recine katkı sağlar. | Eğlenerek öğrenme- yi sağlar. | Lunapark, sudoku, motive, oyun alanı, kitap okumak, beden eğitimi dersi, park, yarışmacı olma, taşlı yollarla yürürken o taşlarla oynayarak durumu eğlenceli hale getirme, çocuk oyunları, etkinlik, kamp yapma, sihirli değnek, lunapark, pastane, ihtiyaç, park, eğlence, eğlenceli bir etkinlik, hayat, eğlenceli eğitimci | A6, A13, A15, A16, A23, A28, A32, A33, A34, A50, A53, A58, A64, A66, A73, A75, A79, A83, A87, A89, A93 f(21) | 62 %64.6 |
| | Zenginleştirilmiş öğrenmeye katkı sağlar. | Yıldızlarla dolu bir gökyüzü, yemekteki salça, yemeğe tuz katma, yemeklerde baharat kullanma, bahçeye çiçek ekmek, yemekteki tuz, baharat, ilkbahar- yaz dönemi, başarı | A8, A9, A25, A26, A27, A41, A42, A55, A96 f(9) | |
| | Hayata hazırlar. | Parkur, beyin, ev, hayatın bir parçası, hayat tecrübesi, rekabet, hayat, hayat, yaşamın bir parçası | A3, A11, A36, A38, A39, A61, A70, A91, A95 f(9) | |
| | Deneyimsel öğrenmeyi sağlar. | Araba kullanmayı öğretme, demiri işleme, yemek yeme, drama, bilgiyi uygulamak | A2, A5, A21, A81, A82 (5) | |
| | Etkili öğrenmeyi sağlar. | Çölde vaha bulma, işlevsel olma, aşı, tahta ve tebeşir ikilisi | A31, A68, A78, A84 f(4) | |
| | Kalıcı öğrenmeyi sağlar. | Yaşam, gerçek hayatla bütünleşme, resim | A49, A59, A67 f(3) | |
| | Derslere yönelik motivasyonunu artırır. | İhtiyaç, isteklilik, çocuğun şekeri | A20, A57, A94 f(3) | |
| | Kolay öğrenmeyi sağlar. | Navigasyon, ihtiyaç duyulan her şey | A4, A18 f(2) | |
| | Özgür öğrenme ortamı oluşturur. | Özgür bir güvercin, özgürlüğe ulaşma | A10, A19 f(2) | |
| | Somut öğrenmeyi sağlar. | Güneş, trigonometri sorusu çözme | A1, A22 f(2) | |
| Tamamlayıcı eğitim olanağı sunar. | Matematikte harflerin kullanılması | A76 f(1) | | |
| Bireysel eğitime fırsat sağlar. | Çocukların dünyasına girme | A51 f(1) | | |

| | | | | |
|--|--|--|---|-------------|
| Eğitsel oyunlar ihtiyacıdır. | Çocuğun ihtiyacıdır. | Ekmek ile su, suni teneffüs, çocuğun ilk arkadaşı, çöldeki su, ekilen toprağı sulama, çocuğun arkadaşına, küçük ağaç, çizgi film, yürüyüşteki ayak | A14, A24, A40, A44, A46, A71, A77, A86, A92 f(9) | 13 %13.5 |
| | Eğitim sistemi için bir ihtiyacıdır. | Anahtar ve kapı ikilisi, sahanda sucuklu yumurta, nefes alma, çiçeğe su vermek | A30, A37, A60, A88 f(4) | |
| Eğitsel oyunlar planlı uygulanır. | Planlama gerektirir. | Hayat yarışı, greyfurt, yöntem ve teknik, şans oyunu | A7, A17, A56, A90 f(4) | 4 %4.2 |
| Eğitsel oyunlar sınıf içi sosyal yaşamı destekler. | Öğretmen öğrenci etkileşimini güçleştirir. | Çocukla çocuk olma | A69 f(1) | %2.1 |
| | Sınıfa yönelik aidiyet duygusu kazandırır. | Aile ile vakit geçirme | A65 f(1) | |
| Toplam % | | | | 81 %84.4 |

Tablo 5'e bakıldığında, sınıf öğretmeni adaylarının eğitsel oyunların kullanılmasına ilişkin metaforik algılarının "Eğitsel oyunlar öğrencilerin eğitim sürecine katkı sağlar.", "Eğitsel oyunlar ihtiyacıdır.", "Eğitsel oyunlar planlı uygulanır." ve "Eğitsel oyunlar sınıf içi sosyal yaşamı destekler." şeklinde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, sınıf öğretmeni adayları, eğitim sürecinde eğitsel oyunların kullanılmasının etkili, kolay, zenginleştirilmiş, deneyimsel, somut ve eğlenerek öğrenmeye katkı sağladığını, öğrencileri hayata hazırladığını, onların motivasyonunu arttırdığını, özgür bir öğrenme ortamı oluşturduğunu, bireysel eğitime ve tamamlayıcı eğitime fırsat sağladığını belirtmiştir. Ayrıca sınıf öğretmeni adayları, eğitsel oyunların kullanılmasının eğitim sistemi ve çocuk için bir ihtiyaç olduğunu, sosyal yaşamı güçlendirdiğini, sınıfa yönelik aidiyet duygusu kazandırdığını, sınıftaki öğrencileri bütünleştirdiğini ve bunların nihayetinde planlama gerektirdiğini ifade etmiştir. Bu bulguları destekleyici nitelikte olan sınıf öğretmeni adaylarına ait bazı metafor örnekleri şu şekildedir:

1. Eğitsel oyunlar öğrencilerin eğitim sürecine katkı sağlar.

"Eğitsel oyunların kullanılması çocuğu hayata hazırlamak için bir parkura benzer. Çünkü oyun oynayan çocuklar kazanmayı, kaybetmeyi, üzülmeyi, sevinmeyi, liderlik yapmayı, gruba uyum sağlamayı ve daha birçok durumu yaşayarak ve vermiş olduğu doğal tepkilerle göreceği için oyun çocukları hayata hazırlar." (A3, Kadın, 22 yaş)

"Eğitsel oyunların kullanılması taşlı yollarda yürürken o taşlarla oyun oynayarak durumu eğlenceli hale getirmeye benzer. Çünkü müfredat yeterince ağır ve sıkıcı, bu durumu ancak oyunlarla zevkli hale getirebiliriz." (A34, Kadın, 22 yaş)

“Eğitsel oyunların kullanılması kamp yapmaya benzer. Çünkü keyifli olduğu kadar öğreticidir de.” (A58, Kadın, 24 yaş)

2. Eğitsel oyunlar ihtiyaçtır.

“Eğitsel oyunların kullanılması anahtar ve kapı ikilisine benzer. Çünkü ikisi de birbirinden ayrı ayrı düşünülemez.” (A30, Kadın, 21 yaş)

“Eğitsel oyunların kullanılması suni teneffüse benzer. Çünkü oyunlar çocukların yaşamsal bir ihtiyacıdır.” (A24, kadın, 23 yaş)

“Eğitsel oyunların kullanılması çocuğun arkadaşına benzer. Çünkü oyun çocuğun yaşamında önemli bir yere sahiptir.” (A71, Kadın, 22 yaş)

3. Eğitsel oyunlar planlı uygulanır.

“Eğitsel oyunların kullanılması greyfurta benzer. Çünkü yanlış tüketildiği zaman acı bir tat verir bir daha yemek istemezsin. Ama doğru bir şekilde tüketirsen, her zaman tüketmek istersin. Eğitimde de oyunun kullanılması doğru bir şekilde yapılırsa herkes eğitimden, okuldan tat alır ve eğitimi benimser eğitimle hareket etmeye başlamış oluruz.” (A17, Erkek, 24 yaş)

“Eğitsel oyunların kullanılması yöntem ve tekniğe benzer. Çünkü nasıl bir derse etkili hale getirmek için yöntem ve teknik kullanıyorsak oyunu yöntem ve teknik gibi kullanarak öğrenciler ile iletişimimizi işlevsel hale getiriyoruz.” (A56, Kadın, 24 yaş)

“Eğitsel oyunların kullanılması hayatın yarışına benzer. Çünkü içinde olduğumuz yarış birinci bitirmek hedefimizdir bunu ulaşmak için de oyunu kuralına göre oynarız.” (A7, Kadın, 23 yaş)

4. Eğitsel oyunlar sınıf içi sosyal yaşamı destekler.

“Eğitsel oyunların kullanılması çocukla çocuk olmaya benzer. Çünkü öğrencilerle oyun oynamak öğrencilere öğretmenlerini daha yakın hissettirir.” (A69, Kadın, 21 yaş)

“Eğitsel oyunların kullanılması çocuğun ailesiyle vakit geçirmesine benzer. Çünkü çocuk bu vesileyle okula daha fazla bağlanır ve okulunu daha çok sever.” (A65, Erkek, 19 yaş)

Bu metaforların yanı sıra, 10 sınıf öğretmeni adayı metafor belirtmek yerine fikirlerini ifade etmiştir. Bu öğretmen adaylarından dördü (A43, A52, A72, A74) eğitsel oyunların çocuklar için etkili bir öğrenme sağlayacağını vurgulamıştır. Üç öğretmen adayı (A29, A48, A62) ise, eğitsel oyunlar sayesinde öğrencilerin sınıfa yönelik aidiyet duygusu geliştireceğini söylemiştir. Bu öğretmen adaylarından farklı olarak, iki

öğretmen adayı (A12, A80) bu oyunların eğlenerek öğrenmeye katkı sağladığını ifade ederken, bir öğretmen adayı (A45) da eğitsel oyunların kalıcı öğrenmeyi desteklediğini belirtmiştir. Beş öğretmen adayı (A35, A47, A54, A63, A85) da bu soruya cevap vermemiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Uygulamalarında Eğitsel Oyunların Kullanılmasına Yönelik Metaforik Algılarına Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılmasına ilişkin metaforik algılarına ait bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Eğitsel Oyunların Kullanılmasına İlişkin Metaforik Algılarına Ait Bulgular

| Temalar | Kodlar | Metaforlar | Katılımcılar f(Frekans) | Toplam % |
|--|---|--|-------------------------------------|-------------|
| Eğitsel oyunlar öğrencilerin eğitim sürecine katkı sağlar. | Derslere yönelik motivasyonunu artırır. | İhtiyaç, gezinti, sıkıcı bir dizi izlerken bir anda oyuncu kadrosuna yetenekli ve eğlenceli bir oyuncunun dahil olması, sevdiğin yemeği yemek, çizilen bir resmin boyanması, bir sanatçıyı sevme | Ö1, Ö21, Ö37, Ö43, Ö60, Ö62 f(6) | 25 %36.8 |
| | Etkili öğrenmeyi sağlar. | Yavaş yavaş ama sağlam bir bina yapma, kardelen, anahtar, anahtar taşı gediğine koyma | Ö12, Ö14, Ö28, Ö29, Ö49 f(5) | |
| | Öğrenme sürecini destekler. | Hayat, çocuğun evi, mum, kırık bir eşyayı tamir etme | Ö52, Ö57, Ö59, Ö66 f(4) | |
| | Özel gereksinimli öğrencilerin bireysel özelliklerinin keşfedilmesini sağlar. | Kilitli kutu, köprü, çocuğun dünyasına giren kapı, ev | Ö24, Ö41, Ö56, Ö67 f(4) | |
| | Eğlenerek öğrenmeyi sağlar. | Eğlence, gülen öğrenci, | Ö25, Ö64 f(2) | |
| | Kolay öğrenmeyi sağlar. | Hedik | Ö7 f(1) | |
| | Hayata hazırlar. | Hayat | Ö8 f(1) | |
| | Tamamlayıcı eğitim olanağı sunar. | Gözlük takmak | Ö42 f(1) | |
| | Model alarak öğrenmeyi sağlar. | Tiyatro | Ö55 f(1) | |

| | | | | |
|---|--|--|--|-------------|
| | Sınıfın bütünleşmesini sağlar. | Denge oyunu, iletişim aracı, lastik | Ö38, Ö53, Ö61 f(3) | |
| | Sınıfa yönelik aidiyet duygusu kazandırır. | Cansuyu, çiçeğin saksısı, hastane, | Ö3, Ö4, Ö44 f(3) | |
| Eğitsel oyunlar sınıf içi sosyal yaşamı destekler | Özel gereksinimli öğrencilerin sınıfta mutlu olmasını sağlar. | Hediye, renkli bir nefes | Ö27, Ö50 f(2) | 13 %19.1 |
| | Özel gereksinimli öğrencilerin özgüvenini artırır. | Dört tekerlekli bisiklet, ikramiye | Ö19, Ö32 f(2) | |
| | Özel gereksinimli öğrencilerin iletişim becerisini geliştirir. | Ev, olmazsa olmaz | Ö11, Ö51 f(2) | |
| | Özel gereksinimli öğrencileri sınıfta özgürleştirir. | Rahat bir ortam | Ö47 f(1) | |
| Eğitsel oyunlar ihtiyaçtır. | Çocuğun ihtiyaçtır. | Su, nefes, zorunluluk, yemek, eşlerin birbirine gösterdiği anlayışa, yemek yeme, sulanmayan bir ağaç, açken yemek yeme | Ö6, Ö9, Ö18, Ö22, Ö23, Ö34, Ö36, Ö45 f(8) | 9 %13.2 |
| | Eğitim sistemi içinde bir ihtiyaçtır. | Kolaylık | Ö33 f(1) | |
| Eğitsel oyunlar planlı uygulanır. | Planlama gerektirir. | Balon, futbol maçında topa koşma, uzun bir yol, navigasyon, atlas | Ö30, Ö40, Ö54, Ö63, Ö68 f(5) | 5 %7.4 |
| Toplam | | | | 52 |
| % | | | | %76.5 |

Tablo 6'ya bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılmasına ilişkin metaforik algılarının “Eğitsel oyunlar öğrencilerin eğitim sürecine katkı sağlar.”, “Eğitsel oyunlar sınıf içi sosyal yaşamı destekler.”, “Eğitsel oyunlar ihtiyaçtır.” ve “Eğitsel oyunlar planlı uygulanır.” şeklinde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, sınıf öğretmenleri kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılmasının etkili, kolay ve eğlenerek öğrenmeye katkı sağladığını, öğrenme sürecini desteklediğini, öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını, onları hayata hazırladığını, tamamlayıcı bir eğitim olanağı sunduğunu, özel gereksinimli öğrencilerin bireysel özelliklerinin keşfedilmesini ve model olarak öğrenmeyi sağladığını belirtmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenleri, kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılmasının eğitim sistemi ve çocuk için bir ihtiyaç olduğunu, bütünleşmeyi sağladığını, sınıfa yönelik aidiyet duygusu kazandırdığını, plan gerektirdiğini; özel

gereksinimli öğrencilerin de özgüvenini ve iletişim becerilerini geliştirdiğini, mutlu olmalarına katkı sağladığını, onları özgürleştirdiğini ifade etmiştir. Bu bulguları destekleyici nitelikte olan sınıf öğretmenlerine ait bazı metafor örnekleri şu şekildedir:

1. Eğitsel oyunlar öğrencilerin eğitim sürecine katkı sağlar.

“Kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılması kilitli kutuya benzer. Çünkü onlar keşfedilmeyi bekleyen birer hazineler onlara ne kadar zengin uyarıcı verirsek o yönde o kadar çok gelişirler.” (Ö24, Kadın, 23 yaş)

“Kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılması muma benzer. Çünkü kaynaştırmada oyun mum gibidir öğrencinin öğrenme yolunu aydınlatır.” (Ö59, Kadın, 23 yaş)

“Kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılması karda yürürken kara batmamayı sağlayan hediye benzer. Çünkü sadece bot, çizme giyerek de o yolu gidebilirsiniz ancak hedik sizin daha kolay ilerlemenizi sağlayacaktır.” (Ö7, Erkek, 34 yaş)

2. Eğitsel oyunlar sınıf içi sosyal yaşamı destekler.

“Kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılması çiçeğin saksısına benzer. Çünkü kaynaştırma öğrencisinin yetişeceği ortamı hazırlar kendimi oraya ait hissetmesini sağlar.” (Ö4, Erkek, 21 yaş)

“Kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılması kaynaştırmada dört tekerlekli bisiklete benzer. Çünkü dört tekerlekli bisikleti kullanabileceğini bilirsin ve mutlu olursun.” (Ö19, Kadın, 21 yaş)

“Kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılması bir hediyeye benzer. Çünkü kaynaştırma öğrencilerine oyun farklı zamanlarda verilen bir hediyedir. Kaynaştırma eğitiminde oyun oynandığında kaynaştırma öğrencilerinin farklı zamanlarda mutlu olmalarını sağlar.” (Ö27, Kadın, 28 yaş)

3. Eğitsel oyunlar ihtiyaçtır.

“Kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılması yemeğe benzer. Çünkü kaynaştırma eğitimde çocuğun oyunla öğrenmeye en temel ihtiyacımız besin kadar ihtiyaç vardır.” (Ö22, Erkek, 23 yaş)

“Kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılması nefese benzer. Çünkü olmazsa olmazdır.” (Ö9, Kadın, 21 yaş)

“Kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılması suya benzer. Çünkü her çocuğun ihtiyacıdır. Özel çocukların o suya ihtiyacı daha özeldir.” (Ö6, Kadın, 24 yaş)

4. Eğitsel oyunlar planlı uygulanmalıdır.

“Kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılması keyifli bir yolculuğun rehberi olan atlalara benzer. Çünkü bir atlas nasıl ki insanlara tercüman olur yer gösterir, bilgi verirse, eğitsel oyunlar da eğlenerek öğretir, öğretime kılavuz olur.” (Ö68, Kadın, 20 yaş)

“Kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılması balona benzer. Çünkü ne kadar iyi kullanmayı bilerseniz o kadar iyi olur.” (Ö30, Kadın, 21 yaş)

“Kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılması navigasyona benzer. Çünkü gidiş yolunuzu gösterir.” (Ö63, Kadın, 23 yaş)

Bu metaforların yanı sıra, 12 sınıf öğretmeni ise metafor belirtmeyip kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılmasına yönelik fikirlerini ifade etmiştir. Bu öğretmenlerden üçü (Ö10, Ö15, Ö35) kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılmasının gerekli olduğu vurgulamıştır. İki öğretmen (Ö26, Ö46) kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılmasının öğrencilerin motivasyonunu artırdığını ifade ederken, diğer iki öğretmen (Ö31, Ö48) de kalıcı öğrenmeyi sağladığını söylemiştir. Bu noktada, bir öğretmen (Ö58) de kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılmasının özellikle tipik gelişim gösteren öğrencilerin empati becerisini geliştirdiğini ifade etmiştir. Kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılmasına yönelik bir öğretmen (Ö2) zamanı olmadığından eğitsel oyunları kullanmadığını belirtmiştir. Üç öğretmen ise (Ö5, Ö16, Ö17) bilgi yetersizliğinden cevap veremediklerini ifade etmiştir. Son olarak dört öğretmen (Ö13, Ö20, Ö39, Ö65) de bu soruya cevap vermemiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılmasına ilişkin metaforik algılarına ait bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Uygulamalarında Eğitsel Oyunların Kullanılmasına İlişkin Metaforik Algılarına Ait Bulgular

| Temalar | Kodlar | Metaforlar | Katılımcılar f(Frekans) | Toplam % |
|---|---|--|--|-------------|
| Eğitsel oyunlar eğitim sürecine katkı sağlar. | Bireysel eğitime fırsat sağlar. | Maymuncuk anahtarı, rengarenk güller, sürekli gelişen teknolojik bir alet, çiçek yetiştirme, gerçeklik, müzik, ağaç, bukalemunun renk değiştirmesi | A4, A8, A10, A15, A61 A67, A82, A87 f(8) | 35 %36.5 |
| | Eğlenerek öğrenmeyi sağlar. | Yardım eli, dersleri oyun olarak görmek, sevgi dolu bakış, sıkıcılıktan kurtulma, rahatlık, kolaylık | A18, A49, A50, A62, A64, A89 f(6) | |
| | Etkili öğrenmeyi sağlar. | Yağmur, yanmış bir kurabiyeenin kurtulabilmesi için gösterdiğimiz caba, ilaç kullanma, küçük bir serçe yavrusunun annesi tarafından özenle beslenmesi, beyin, çocuğun yaşamı | A11, A24, A26, A66, A70, A71 f(6) | |
| | Kolay öğrenmeyi sağlar. | Teknolojik alet, yokuşu yürüten merdivenle çıkmak, bitmeyen yokuşlara karşı başka yollar bulma, ev aletleri | A13, A25, A33, A58 f(4) | |
| | Özel gereksinimli öğrencilerin bireysel özelliklerinin keşfedilmesini sağlar. | Suya dalmak, çocuğun dünyası, çocuğun hayal dünyasında ona eşlik etme, işitme engelli bir birey ile işaret diliyle konuşarak anlaşma | A27, A51, A53, A56 f(4) | |
| | Derslere yönelik motivasyonunu artırır. | Sıraya grime, Hapishane açık havaya benzer, Cansuyu | A42, A65, A78 f(3) | |
| | Tamamlayıcı eğitim olanağı sunar. | Örülmüş saça takılan toka | A76 f(1) | |
| | Özgür öğrenme ortamı oluşturur. | Muhabbet kuşu | A17 f(1) | |
| | Akran destekli öğrenmeye katkı sağlar. | Arabanın çalışma mekanizması | A5 f(1) | |
| | Değerler eğitimine olanak sağlar. | Kanadı kırık olan kuşa yardım etme | A7 f(1) | |

Kaynaştırma Uygulamaları Kapsamında Eğitsel Oyunların Kullanılmasına Yönelik Metafor...

| | | | | |
|--|---|---|---|-------------|
| Eğitsel oyunlar sınıf içi sosyal yaşamı destekler. | Sınıfın bütünleşmesini sağlar. | Zeka küpü, bir ailede beraberce sofraya oturma, hayat, doğal ortam, olimpiyatlar, birliktelik, ülke, çocuklara mutluluğun resmini çizme | A6, A34, A38, A41, A54, A57, A79, A86 f(8) | 29 %30.2 |
| | Öğrencilerin birbirleriyle kaynaşmasını sağlar. | Toplumu iyileştirmek, başka bir oyun tavsiye etme, hüznü ve zevk veren bir şarkı, havuza birden atlayan çocuk, çocuk parkı, yöntem, | A3, A30, A32, A37, A40, A68 f(6) | |
| | Özel gereksinimli öğrencilerin sınıfta mutlu olmasını sağlar. | Bilmediği bir işi öğrenmeye çalışan bir kişi, karanlık bir odada bekleyen bir insana ışık olmak, futbol, luna-park, fayda, kurtarıcı | A2, A44, A73, A77, A93, A96 f(6) | |
| | Öğretmen öğrenci etkileşimini güçlendirir. | Yılbaşı gecesi ailecek oynanan tombala, alışma süreci | A75, A90 f(2) | |
| | Özel gereksinimli öğrencileri sosyalleştirir. | Salyangoz, analogi | A35, A45 f(2) | |
| | Özel gereksinimli öğrencilerin özgüvenini artırır. | Oyun, sahnede başrol oynamak | A1, A31 f(2) | |
| | Özel gereksinimli öğrenciler yetersizliklerini sınıfta hissetmez. | Kafeste olan bir kuşun gökyüzüne bırakılması, cansuyu | A19, A22 f(2) | |
| Sınıfı yönelik aidiyet duygusu kazandırır. | Halat | A60 f(1) | | |
| Eğitsel oyunlar ihtiyaçtır. | Çocuğun ihtiyacıdır. | Nefes, güneş, pansuman etme, ihtiyaç, su, trendeki vagonlar, nefes alma, karlı havada eldivensiz çocuğa eldiven vermek | A9, A14, A21, A43, A55, A88, A92, A94 f(8) | 8 %8.3 |
| Eğitsel oyunlar planlı uygulamadır. | Planlama gerektirir. | Demir tel, ektiğin bir toprağa iki kat daha fazla su dökme | A23, A46 f(2) | 2 %2.1 |
| Toplam | | | | 74 |
| % | | | | %77.1 |

Tablo 7'ye bakıldığında, sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılmasına ilişkin metaforik algılarının "Eğitsel oyunlar

eğitim sürecine katkı sağlar.”, “Eğitsel oyunlar sınıf içi sosyal yaşamı destekler.”, “Eğitsel oyunlar ihtiyaçtır.” ve “Eğitsel oyunlar planlı uygulanmalıdır.” şeklinde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, sınıf öğretmeni adayları kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılmasının etkili, kolay ve eğlenerek öğrenmeye katkı sağladığını; değerler eğitimine, tamamlayıcı eğitime, bireysel eğitime ve akran destekli öğrenmeye olanak verdiğini, öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını, özgür öğrenme ortamı oluşturduğunu ve özel gereksinimli öğrencilerin bireysel özelliklerinin keşfedilmesine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca sınıf öğretmeni adayları, kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılmasının çocuk için bir ihtiyaç olduğunu, planlama gerektirdiğini, bütünleşmeyi sağladığını, sınıfa yönelik aidiyet duygusu kazandırdığını, özel gereksinimli öğrencilerin de özgüvenini ve iletişim becerilerini geliştirdiğini, mutlu olmalarına katkı sağladığını ve onları özgürleştirdiğini ifade etmiştir. Bu bulguları destekleyici nitelikte olan sınıf öğretmeni adaylarına ait bazı metafor örnekleri şu şekildedir:

1. Eğitsel oyunlar eğitim sürecine katkı sağlar.

“Kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılması yanlış bir kurabiyenin kurtulabilmesi için gösterdiğimiz çabaya benzer. Çünkü kurabiyelerin muazzam bir tadı olduğunu biliriz ve başına bir şey geldiğinde yaratıcı bir şekilde onu en kötü durumdan en iyi duruma çevirmeye çalışırız.” (K24, Kadın, 23 yaş)

“Kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılması teknolojik aletlere benzer. Çünkü teknolojik aletler bir noktada hayatımızı kolaylaştırmak için üretilmiştir ve kaynaştırma öğrenciye eğitsel oyunla bir şeyler kattığımızda daha kolay olabiliyor.” (A13, Kadın, 23 yaş)

“Kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılması kuşlar içinde kandanı kırık olan kuşa yardım etmeye benzer. Çünkü öğrencilerin bireysel farklılıkları vardır. Ama temel değerleri olabildiğince her öğrenciye kazandırmak gerekmektedir.” (A7, Kadın, 23 yaş)

2. Eğitsel oyunlar sınıf içi sosyal yaşamı destekler.

“Kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılması farklı boyda olan ve her çocuğun potaya ulaşamadığı bir basketbol oyununda, öğrenci grubuna hep beraber oynayabilecekleri başka bir oyun tavsiye etmeye benzer. Çünkü eğitsel oyun özel gereksinimi olan çocukların akranlarıyla kaynaşmasını kolaylaştırır.” (A30, Kadın, 21 yaş)

“Kaynaştırmada eğitsel oyunların kullanılması hüznü ve zevk veren bir şarkıya benzer. Çünkü yetersizliğin ne olduğuna bağlı olarak kaynaştırma öğrencisinin

diğer çocuklarla kendini kıyaslama yapmasına belki diğer arkadaşlarının yaptıklarını yapamamasını görmesine neden olacaktır. Fakat yine de oyun oynamaktan bütün öğrenciler zevk duyacağı için öğrencilerin kaynaşması açısından önemlidir.” (A32, Kadın, 22 yaş)

“Kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılması bir ailede beraberce sofraya oturmaya benzer. Çünkü sınıf bir ailedir, bu aileyi de en iyi şekilde oyunlar birleştirir.” (A34, Kadın, 22 yaş)

3. Eğitsel oyunlar ihtiyaçtır.

“Kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılması karlı havada eldivensiz çocuğa eldiven vermeye benzer. Çünkü her çocuk eğitiminde oyuna ihtiyaç vardır.” (A94, Kadın, 21 yaş)

“Bir nefese benzer. Çünkü bu öğrenciler oyunla ve ilgiyle nefes alır.” (A9, Kadın, 21 yaş)

“Kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılması suya benzer. Çünkü diğer sıvıların yanı sıra bu kadar düz, renksiz, kokusuz, şekilsiz belki tatsız olan bir şey canlıların yaşamı için zorunluluktur. Oyun da diğer eğitsel faaliyetlerin dışında kaynaştırma öğrencileri için bir zorunluluktur.” (A55, Kadın, 21 yaş)

4. Eğitsel oyunlar planlı uygulanmalıdır.

“Kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılması demir tele benzer. Çünkü bükmesi zor ama en sonunda istediğimiz şekle gelince mutlu oluruz.” (A23, Kadın, 22 yaş)

“Kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılması ektiğin bir toprağa iki kat daha fazla su dökmeye benzer. Çünkü bazı topraklardan ürün almak için daha çok su ve emek gerekir.” (A46, Erkek, 23 yaş)

Bu metaforların yanı sıra, 14 öğretmen adayı kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılması noktasında metafor belirtmeyip görüşlerini ifade etmiştir. Bu öğretmen adaylarından dördü (A16, A28, A36, A48) kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılmasının sınıf içi sosyal etkileşimi geliştirdiğini, ikisi (A12, A29) de özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Bir öğretmen adayı (A69) da kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılması sonucunda özel gereksinimli öğrencilerin kendilerini daha değerli hissedeceğini ifade etmiştir. Ayrıca üç öğretmen adayı (A20, A72, A74) farklı duygulara hitap ettiği, iki öğretmen adayı (A83, A95) kolay öğrenme sağladığı ve bir öğretmen adayı (A80) da eğlenerek öğrenmeyi sağladığı için kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunla-

rın kullanılmasının yararlı olduğunu söylemiştir. Bir öğretmen adayı (A81) ise bilgi yetersizliğinden dolayı cevap vermediğini ifade etmiştir. Son olarak, sekiz öğretmen adayı (A39, A47, A52, A59, A63, A84, A85, A91) da bu soruya cevap vermemiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılmasına yönelik metaforik algılarının ortaya koyulması hedeflemiştir. Araştırma kapsamında, katılımcıların metaforik algıları üzerinde etkili olabileceğinden kaynaştırma uygulamaları ve eğitsel oyunların kullanılmasına yönelik katıldıkları eğitimlerin yeterliliği ve bunlara yönelik öz yeterlikleri hakkında görüşleri de belirlenmiştir. Bu noktada, ilk olarak öğretmen ve öğretmen adaylarının katıldıkları eğitimlerin niteliğinin onların öz-yeterliklerine etki ettiği belirtilmelidir (Recepoğlu ve Recepoğlu, 2019). Bununla ilgili olarak, Meijer ve Foster (1988) öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerden vazgeçmek yerine onlara daha fazla zaman ayırma eğilimine girmekte olduğunu belirtmiştir. Bu da öz-yeterlik seviyesi yüksek olan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik algılarının, öz-yeterlik seviyesi düşük olan öğretmenlerden daha farklı olduğunun geçmişten beri bilindiğini ortaya koymaktadır. Bundan dolayı, sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının, eğitsel oyunların ve kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılmasına yönelik katıldıkları eğitimlerin yeterliliğine ve buna ilişkin sahip oldukları öz yeterlik düzeyine yönelik görüşlerinin tespiti önemlidir. Bu tespitin ayrıca, onların eğitsel oyunların ve kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılmasına yönelik metaforik algılarını etkileyebileceği düşünülebilir. Bu nedenle, yapılan araştırmada metaforlar ile ilgili unsurlar beraber ele alınarak tartışılmıştır.

İlk olarak katılımcıların katıldıkları eğitimlerin yeterliliği hakkındaki görüşleri incelenmelidir. Sınıf öğretmenlerinden ve sınıf öğretmeni adaylarından lisans eğitiminde kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterli eğitim aldığını söyleyenlerin sayısı oldukça azdır. Bu yeterlilik eksikliğinin eğitsel oyunlara yönelik alınan eğitimler için de benzer olduğu görülmektedir. Söz konusu yetersizlik durumu, sınıf öğretmenlerinin ilgili konularda katıldıkları hizmet içi eğitimlerde de görülmektedir. Diğer bir deyişle, sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının çoğu hizmet öncesinde kaynaştırma uygulamalarına, eğitsel oyunlara ve kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılmasına yönelik yeterli eğitim almadığını düşünmektedir. Bu yetersizlik, özellikle kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanımında daha da fazladır. Bu durum, göz ardı edilmemesi gereken önemli bir yetersizliktir. Bunun sebebi, günümüzde birçok sınıf öğretmenin kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrencisinin bulunması (MEB, 2020) ve eğitsel oyunların kullanı-

mının özel gereksinimli öğrencilere eğitim sürecine sağladığı faydalardır. Örneğin, öğretmenler otizm spektrum bozukluğu tanısı alan öğrencilerinin eğitiminde eğitsel oyunların kullanımının onların becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir (Yazıcı ve McKenzie, 2020).

Sınıf öğretmenleri genel olarak kaynaştırma uygulamaları, eğitsel oyunların kullanılması ve kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılmasına yönelik yetersiz eğitim aldıklarını ifade etmelerine rağmen, bu hususlarda kendilerini daha yeterli görmektedir. Sınıf öğretmeni adayları ise, eğitsel oyunları kullanmak haricinde, kaynaştırma uygulamaları ve kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılmasına yönelik öz-yeterliklerini, katıldıkları eğitimleri yetersiz görmelerine benzer şekilde yetersiz görmektedir. Bu sonuçların nedenleri düşünüldüğünde, deneyimsel öğrenmenin etkisinden söz edilebilir. Bunun sebebi olarak, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları ve eğitsel oyunlara yönelik mesleki deneyim kazanmaları gösterilebilir. Bazı öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrencilerinin eğitim sürecinde deneme yanılma yöntemiyle bilgiler edinmesi (Yazıcı, 2021) sonucunda kazandıkları deneyim bu durumun sebebi olarak düşünülebilir. Yine aynı bakış açısıyla, bilindiği gibi sınıf öğretmeni adayları 4. sınıfta iki dönem öğretmenlik uygulaması dersine katılmaktadır (Yükseköğretim Kurulu, 2018). Bundan dolayı, bu ders kapsamında eğitsel oyunlara yönelik daha fazla gözlem ve uygulama olanağı edinmiş olabilirler. Fakat öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında yürütülen uygulamalarda her sınıfta özel gereksinimli öğrenci bulunmamasından dolayı, sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik deneyim kazanması sınırlı kalabilmektedir. Bu unsurdan dolayı, sınıf öğretmeni adayları sadece eğitsel oyunlarla ilişkili olarak kendilerini daha yeterli görmüş olabilir. Ayrıca, sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin eğitim hayatlarında uygulayıcı olmasa da, öğrenci olarak eğitsel oyunları deneyimlemeleri de ilgili konuda kendilerini daha yeterli hissetmelerini sağlamış olabilir.

Bu bağlamda, katılımcıların metaforik algıları ele alındığında bazı unsurların öne çıktığı görülmüştür. Öncelikle sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının eğitsel oyunların kullanılmasına ilişkin ortak metaforik algılarının olduğu görülmüştür. Bunlar sırasıyla eğitsel oyunların öğrencilerin eğitim sürecine katkı sağlanması, öğrenciler için ihtiyaç olması ve sınıf içi sosyal yaşantıyı desteklemesi ile ilgilidir. Araştırmalar da eğitsel oyunların öğrenme-öğretme sürecine katkı sağladığını ifade etmektedir (Çangır, 2008). Nitekim eğitsel oyunların kullanılması geleneksel öğretime göre başarıyı ve kalıcılığı artırmaktadır (Bulak, Emir ve Avcı, 2006). Bu araştırmada da eğitim sürecinde eğitsel oyunların eğlenerek, etkili, kolay, zenginleştirilmiş, esnek ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı, öğrenci motivasyonunu arttırdığı, özgür

öğrenme ortamı oluşturduğu katılımcıların verdiği cevaplarda öne çıkmıştır. Özellikle eğitsel oyunların eğlenerek öğrenmeye katkı sağladığı düşüncesi, yapılandırmacı yaklaşımı benimseyerek hazırlanan güncel lisans programı kapsamında eğitim alan sınıf öğretmeni adayları tarafından daha fazla dile getirilmiştir. Nitekim yapılandırmacı yaklaşımın deneyimlerle ilişkili olduğu bilindiğinden (Arslan, 2007), eğitsel oyunların bu yaklaşıma hizmet ettiği söylenebilir. Ayrıca sonuçları destekleyici nitelikte, eğitsel oyunların motive edici olması, eğlenceli bir öğretim tekniği olması, sınıf yönetiminde yaşanan problemlerin çözülmesinde etkili olması, tüm öğrencileri kapsayıcı nitelikte olması gibi faydalarının olduğu da bilinmektedir (Tural, 2005). Bunlara ek olarak, katılımcılar eğitsel oyunların aidiyet duygusunu geliştirme, kaynaşmayı sağlama ve etkileşimi güçlendirme gibi hususlarda sınıf içi sosyal yaşamı desteklediğini belirtmiştir. Eğitsel oyunların çocukların sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağladığı düşünülünce (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007), katılımcıların bu görüşlerinin yerinde olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adayları benzer şekilde, eğitsel oyunların öğrenciler ve eğitim sistemi için ihtiyaç olduğunu da ifade etmiştir. Nitekim Ayan ve DüNDAR (2009) da eğitsel oyunların fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi sağladığını belirtmektedir. Sonuç olarak, katılımcıların eğitsel oyunların kullanılmasına yönelik önemine ilişkin farkındalıklarının olduğu söylenebilir. Katılımcıların ortak metaforik algıları dışında sınıf öğretmeni adayları ayrıca eğitsel oyunların planlı bir şekilde uygulanması gerektiğini belirterek bu konuda sınıf öğretmenlerinden farklılık göstermiştir.

Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılmasına yönelik metaforik algıları incelendiğinde, eğitsel oyunların kullanılmasına yönelik öne çıkan unsurlardan farklı unsurlar ortaya çıkmıştır. Katılımcıların kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılmasına ilişkin ortak algılarının eğitim sürecine katkı sağlaması, sınıf içi sosyal yaşamı desteklemesi, öğrenciler için ihtiyaç olması ve planlama gerektirmesi şeklindedir. Bu noktada, sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adayları arasında öne çıkan bir farklılaşma görülmemiştir. Ancak kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunlara yönelik elde edilen metaforik algılar ile eğitsel oyunlara yönelik elde edilen metaforik algılar arasında farklılıkların olduğu görülmüştür. Eğitsel oyunların kullanılmasına ilişkin metaforlarda eğitim ve öğrenme ile ilgili ifadelerin öne çıkmasına rağmen, kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılmasında daha çok sosyal yaşamın desteklenmesi üzerinde durulmuştur. Dolayısıyla katılımcıların kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılmasına ilişkin düşüncelerinin daha çok sosyalleşme noktasında kendini gösterdiği anlaşılmıştır. Bu durum katılımcıların, özel gereksinimli öğrencilerle olan eğitim-öğretim sürecinde akademik hedeflerinin, tipik gelişim gösteren öğrenciler kadar göz önüne alınmadığı ile ilişkili olabilir. Hâlbuki kaynaştırma uygulamaları,

özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerini geliştirdiği bilinmektedir (Aktan ve Budak, 2021). Bu durumun, katılımcıların kaynaştırma uygulamalarına yönelik yetersiz eğitim aldığıni destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırma verilerinde dikkat çeken bir diğer unsur da kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılmasına yönelik söylemlerde katılımcıların bazılarının kullandığı metaforlardır. Örneğin, sınıf öğretmenlerinden biri kaynaştırma uygulamalarında kullanılan eğitsel oyunların öğrenme sürecini desteklediğini belirtirken, bunu “kırık bir eşyanın tamir etme”ye benzetmiştir. Benzer şekilde, sınıf öğretmeni adaylarından biri de değerler eğitimine ilişkin vurgu yapmaya çalışırken “kanadı kırık olan bir kuşa yardım etme”ye benzetmiştir. Bu ve benzeri söylemlerin bazı katılımcıların özel gereksinimli öğrencilere yönelik farkındalıklarında yetersizlik olduğunu gösterebilir. Bu durumun temelinde, kültürel unsurların etkisi olabilir. Çünkü Türkiye gibi bağımlı kültürlerde bireylerin topluma benzemesi önemlidir (Göregenli, 1997; İmamoglu, Küller, İmamoglu, ve Küller, 1993). Diğer bir deyişle, bağımlı kültüre sahip ülkelerde bireyler toplumdan “farklı” birey olmak yerine, topluma “benzer” bir birey olma eğilimindedir (Markus ve Kitayama, 1991). Bu da herhangi bir yetersizliğe sahip bireylere yönelik bu söylemleri beraberinde getirebilir. Bu nedenle, sınıf öğretmenlerine ve sınıf öğretmeni adaylarına verilecek olan eğitimlerde bireysel farklılıklar üzerinde durulurken, bu kültürel unsur göz ardı edilmemeli ve nitelikli farkındalık çalışmaları yapılmalıdır. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarına lisans eğitiminde eğitsel oyunları da kapsayacak şekilde, özellikle kaynaştırma uygulamalarına ve kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanımına yönelik aldıkları eğitimlerin niteliği de artırılmalıdır. Bu durum, sınıf öğretmenlerin düzenlenen hizmet içi eğitimlerin planlanmasında ve uygulanmasında göz önüne alınmalıdır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları olduğu belirtilebilir. Bu bağlamda, yapılan araştırmanın yalnızca nitel kapsamda olması, tek bir veri toplama aracını kullanılması ve genellenebilir bir yapısının olmaması araştırmanın öncelikli sınırlılıkları kapsamında düşünülebilir. Nitekim daha farklı araştırma yöntemleri ve çeşitli veri toplama araçları kullanılarak gelecekte farklı araştırmaların yapılması önerilebilir. Ayrıca araştırmanın yalnızca sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılmasına ilişkin metaforik algı boyutu ile ilgilenmesi de bir sınırlılık olarak düşünülebilir.

Öneriler

Öğretmen eğitiminde algıların önemli bir yeri vardır (Yıldırım, 2013). Bundan dolayı, algıların geliştirilmesinde öğretmen eğitiminin nitelikli olması önemlidir.

Araştırmanın amacına paralel olarak, sınıf öğretmeni adaylarına eğitsel oyun ve kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunların kullanılmasına yönelik gerekli bilgi ve beceriler kazandırılmalıdır. Bunun için eğitim fakültelerinde daha nitelikli ve uygulamaya dönük eğitimlere yer verilmelidir. Benzer durum, sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim süreci için de geçerlidir. Fakat uygun algıların oluşturulmasında verilecek bu eğitimler kadar, bu eğitimlerin öncesinde katılımcıların nasıl bir algıya sahip olduklarının tespit edilmesi de önemli olabilir. Nitekim mevcut çalışmada da görüldüğü gibi kültürel unsurların algılar üzerinde etkileri olabilir. Dolayısıyla, bu algıların eğitim öncesi tespit edilmesinin ve ilgili tespitlere yönelik gerekli müdahalelerde bulunulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer press.
- Aktan, O., ve Budak, Y. (2021). Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında matematik dersinde takım destekli bireyselleştirme tekniğinin kullanılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53(53), 69-96.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Ayan, S. ve Dündar, H. (2009). Eğitimde okul öncesi yaratıcılığın ve oyunun önemi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 63-74.
- Bacanlı, H. (2007). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, Asal Yayın ve Bilişim.
- Bulak, D. A., Emir, S. ve Avcı, C. (2006). Sosyal bilgiler öğretiminde eğitsel oyunların erişime ve kalıcılığa etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 35-51.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çangır, M. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde eğitsel oyun yönteminin uygulanma durumu (Tuzla örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (geliştirilmiş 2. baskı). Anı Yayıncılık: Ankara.

- Fakolade, O. A., Adeniyi, S. O. and Tella, A. (2017). Attitude of teachers towards the inclusion of special needs children in general education classroom: the case of teachers in some selected schools in Nigeria. *International Electronic Journal of elementary education*, 1(3), 155-169.
- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (seventh edition). New York: McGraw-Hill.
- Göregenli, M. (1997). Individualist-collectivist tendencies in a Turkish sample. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 28(6), 787-794.
- Hansen, O. and Qvortrup, L. (2013). Inklusion i Danmark-hvilke konsekvenser har begrebsdefinitioner for den pædagogiske praksis? *Paideia*, 5, 8–19.
- Hardy, I. and Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: Discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141–164.
- Huizinga, J. (2006). *Homo ludens: Oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme* (M. A. Kılıçbay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1955).
- İmamoğlu, E. O., Küller, R., İmamoğlu, V. and Küller, M. (1993). The social psychological worlds of Swedes and Turks in and around retirement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 24(1), 26-41.
- Kiuppis, F. (2011). Mer enn én vei til fremtiden: Om ulike tolkninger av inkluderende opplæring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(2), 91–102.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 324-342.
- Markus, H. R. and Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224.
- Meijer, C. J. W. and Foster, S. F. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *The Journal of Special Education*, 22(3), 378-385.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf. adresinden erişildi.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). Millî eğitim istatistikleri 2019-2020. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf. adresinden erişildi.
- Molina Roldán, S., Marauri, J., Aubert, A. and Flecha, R. (2021). How inclusive interactive learning environments benefit students without special needs. *Frontiers in Psychology*, 12, 1510.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü [ÖYGGM]. (2021). Geliştirilen ve güncellenen standart kriterlere uygun olarak hazırlanan örnek hizmetiçi eğitim programları. <http://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/>. adresinden erişildi.
- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2015). Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/24014806_kaynastirma1.sra.pdf. adresinden erişildi.
- Recepoğlu, S. ve Recepoğlu, E. (2019). Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 799-814.
- Robson, C. and McCartan, K. (2016). *Real world research*. John Wiley & Sons.
- Sel, R. (2005). *Beden eğitimi oyun ve öğretimi*. İstanbul: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Sevinç, M. (2009). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitimde oyun*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Terzi, L. (2010). Introduction. Warnock, M. and Norwich, B. (Ed.), *Special educational needs: a new look* içinde (s. 1-9). London: Continuum.
- Tural, H. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişimi ve tutuma etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education*. Paris: Author
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2019). Inclusion in education. <https://en.unesco.org/themes/inclusion-in-education> adresinden erişildi.
- UNICEF. (2011). Guideline 4B. https://www.unicef.org/cwc/cwc_58685.html adresinden erişildi.

- Ün-Açıkgöz, K. (2014). *Aktif öğrenme* (13. basım). İzmir: Biliş Eğitim.
- Watanabe, A. (2012). *The way to the inclusive education in Japan*. Sangaku Publishing. iii.
- World Conference on Education for All. (1990). *World declaration on education for all*. Jomtien, Thailand: World Conference on Education for All.
- Yavuzer, H. (2018). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu* (21. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2019). *Çocuk eğitimi el kitabı* (39. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, M. S. and McKenzie, B. (2020). Strategies used to develop socio-communicative skills among children with autism in a Turkish special education school and implications for development of practice. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(5), 515-535.
- Yazıcı, M. S. (2021). Kırsal bölgedeki bir okulun otizm spektrum bozukluğu tanılı öğrenciler için hazırlanışlığı. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 34-54.
- Yıldırım, A. (2013). Türkiye’de öğretmen eğitimi araştırmaları: yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar [Teacher education research in turkey: Trends, issues and priority areas]. *Education*, 38(169).
- Yükseköğretim Kurulu. (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 adresinden erişildi.

Okuma Çemberinin Türkçe Eğitiminde Kullanımı: Bir Betimsel İçerik Analizi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ömer Faruk TAVŞANLI¹, Pınar ULAŞ²

1 Dr. Öğretim Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği, omerfaruktavsanli@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1366-1679.

2 Bilim Uzmanı, Mimar Sinan İlkokulu, krmn0082@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3262-9906.

Gönderilme Tarihi: 14.02.2022 Kabul Tarihi: 18.04.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1073569

Öz

Okuma çemberi öğrencilerin gruplar oluşturarak seçtikleri kitapları okuması ve okudukları kitapları tartışmasından oluşan bir yöntemdir. Bu yöntem aracılığıyla öğrenciler okuduğunu anlama, okuma alışkanlığı kazanma ve sosyal iletişim kurma gibi birçok alanda gelişim göstermektedir. Bu yönleriyle okuma çemberi öğrencilerin yukarıda bahsedilen becerileri geliştirmesi için etkin kullanılabilir. Bu çalışmada betimsel içerik analizi yöntemiyle, okuma çemberinin kullanıldığı araştırmalar değerlendirilerek elde edilen veriler sonucunda genel durumun ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda okuma çemberinin daha çok Türkçe dersi okuma becerisi üzerindeki etkilerini gösteren çalışmalar tespit edilmiştir. Çalışmalarda okuma çemberinin okuma becerisi üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte yöntemin Türkçe dersindeki diğer beceriler üzerinde etkilerini gösteren çalışmalar bulunmamaktadır. Okuma çemberinin tüm beceri alanlarının aktif kullanıldığı etkinlikler içermesi nedeniyle bu konu ile ilgili diğer dil becerilerini ele alan çalışmalar yapılabilir. Farklı sınıf, geniş örneklem, farklı derslerde okuma çemberinin kullanımıyla ilgili çalışmalar eklenebileceği vurgulanmıştır. Eğlenceli ve etkin bir yöntem olarak öğretmenler tarafından okuma çemberinin kullanımı önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: okuma çemberi, Türkçe eğitimi, betimsel içerik analizi, okuma, yazma, konuşma, dinleme

The Use of Literature Circles in Turkish Language Education: A Descriptive Content Analysis

Abstract

Literature circles are a method in which students create groups to read the books they have chosen and discuss the books they have read. Through this method, students develop in many areas such as reading comprehension, gaining reading habits, and social communication. Literature circles can be used effectively to improve students mentioned above skills. The current study, it is aimed to show a panoramic picture of the literature circle researches by evaluating the studies in which literature circles are used with the descriptive content analysis method. As a result of the current research, studies showing the positive effects of literature circles on reading skills in Turkish lessons were determined. Studies have also found that literature circles are effective on different reading skills. However, there are no studies showing the effects of the method on other language skills such as writing, listening or speaking in Turkish lessons. The literature circles include activities in which all skill areas are actively used and studies that handled the other language skills should be done. It was emphasized that studies on the use of literature circles in different classes, large samples, and different courses should be usefully for extending the current literature. The use of literature circles as a fun and effective method is recommended to teachers.

Keywords: *literature circle, Turkish language education, descriptive content analysis, reading, writing, listening, speaking*

Giriş

Bireyin yaşamı boyunca yeni bilgilere ulaşması ve kendine özgü yeni bilgiler üretmesinin tek yolu eğitim uygulamalarıdır. Bu eğitim uygulamalarındaki asıl amaç; okuyan, okuduğunu anlayan, fikirlerini paylaşan, bireysel öğrenmelerini keşfeden bireyler yetiştirmektir. Bu uygulamaları yaparken bireyin dile hâkim olması beklendirilir. Birey bu hâkimiyeti okul yaşamıyla birlikte okulda öğrenir. Bu bağlamda Türkçe dersine ait okuma alanı bireylerdeki düşünme becerilerini ve dil kullanım yetilerini geliştirmektedir (Kuşdemir ve Güneş, 2014:87). Böylece bireylerin hem akademik hem de sosyal becerilerin işe koşulduğu günlük yaşamlarında daha başarılı olacakları umulmaktadır.

Okuma, metinde belirtilen sembollerin seslendirilmesinden ibaret olmayan çok daha üst düzey becerileri içinde barındıran bir uygulamadır. Bu nedenle ilkokuldan itibaren bu becerinin etkin bir şekilde kullanımını sağlamak oldukça önemlidir. Tüm

ülkelerin eğitim sistemleri öğrencilerin okumayı etkili bir şekilde uygulamayı öğrenmesini hedefler. Bu aşamada okuma ile ilgili okuduğunu anlama kavramı süreçte oldukça ön plana çıkmaktadır. Çünkü okuduğunu anlama okumadan elde edilecek kazanımın özünü oluşturmaktadır.

Okuduğunu anlama, okuma becerisinden daha üst düzeyde bir beceriyi temsil etmektedir. Okuduğunu anlamada, verilen bilgileri okuyucunun ön bilgileri ile alması ve yorumlaması gibi yapılandırıcı bir süreç bulunmaktadır (Ergen, Boyraz, Batmaz ve Kansu Çevik, 2019: 74). Okuduğunu anlama; karmaşık süreçleri içerisinde barındıran ve bireyin akademik başarısını da etkileyen önemli bir beceridir. Yurt içi ve yurt dışı yapılan birçok başarı değerlendirmelerinde okuduğunu anlamanın önemi dikkat çekmektedir. Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalar da bu veriyi desteklemektedir. Öğrencilerde okuduğunu anlama becerisinin istenilen düzeyde geliştirilememesi onların akademik başarılarında istenen sonuçların alınamamasıyla sonuçlanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin gelişmesi için öğretmenler tarafından çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Ayrıca birçok derste okuduğunu anlama stratejileri işe koşulmaktadır (Tokgöz ve Işık, 2020:58). Bu yolla hem öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi hem de okunan metinler aracılığı ile öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi, değer ve kazanımların daha doğru ve etkili bir şekilde kazandırılması amaçlanmaktadır.

Okuduğunu anlama becerisinin gelişmesi ve okuma sürecinin daha nitelikli bir yapıya kavuşması için dersler sırasında çeşitli stratejiler uygulanmaktadır. Okuma öncesi, okuma sırasında ve sonrasında yapılan uygulamalarla öğrencilerin okuduğunu daha iyi anlaması hedeflenmektedir. Öğretmenin bu uygulamalardan kendi pedagojik arka planına ve öğrencilerin mevcut durumlarına göre uygun olanı seçerek bu becerinin gelişimine katkı sağlaması gerekmektedir (Güngör ve Açıkgöz, 2006:482). Bu noktada öğretmenlerin okuma alanına ilişkin stratejileri tanıyarak, bunların uygulama aşamalarını bilmesi ve sınıflarında etkili olacak şekilde uygulaması önem kazanmaktadır. Okuduğunu anlama sırasında kullanılan bu stratejiler öğretmenin uygulayacağı genel öğretim yöntemlerine de yansiyacak ve sonucunda daha etkili bir öğretim hizmeti sunulacaktır. Bu noktada uygulamalar sırasında öğrenci tutumu da önem kazanmaktadır. Öğrencinin okumaya karşı beslediği tutum onun okuma alışkanlığı kazanmasına katkı sağlayacak ve bunun sonucu olarak da daha çok okumasına sebep olacaktır. Bu nedenle öğretmenin uygulamaya koyduğu yöntem ve stratejiler süreçte daha önemli hale gelmektedir. Bu doğrultuda seçilecek yöntemlerin öğrencinin okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirilmesine katkı sağlayacak nitelikte olması gerekmektedir (Güngör ve Açıkgöz, 2006:485; Kırmızı, 2008:96). Çünkü okumaya ilişkin olumlu tutumların okuduğunu anlama ve diğer dil becerilerinin gelişiminde etkili olduğu bilinmektedir (Baştuğ, 2014).

Öğrencilerin hem eğitim hayatını hem de sosyal hayatını önemli derecede etkileyen okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için öğretmenler çeşitli yöntem ve teknikler kullanmışlardır. Bu yöntemlerden biri olan okuma çemberi son yıllarda sıkça kullanılmış ve bu tekniğin öğrencilerin başta okuduğunu anlama üzere pek çok beceriye etkileri incelenmiştir (Özbay ve Kaldırım, 2015). Okuma çemberi öğrencilerin gruplar oluşturarak seçtikleri kitapları birlikte okuması ve bu kitabı tartışmasından oluşan bir yöntemdir (Kaya Tosun, 2018; Mete, 2020). Bu açıdan bakıldığında okuma çemberi yönteminde iletişime dayalı bilişsel süreçlere odaklanıldığı anlaşılmaktadır.

Okuma çemberi uygulamalarıyla öğrencilere okuduğunu anlama, okuma alışkanlığı kazandırma, sözel olarak kendini ifade etme ve sosyal etkileşim kurma gibi birçok beceri aynı anda kazandırılabilir. Yöntem, öğrencilerin kitap seçimi ile başlamaktadır. Kitap seçimi sırasında kitapların öğrencilerin yaş ve kültürel özelliklerine uyumuna bakılmalıdır. Kitap seçimi sonrasında yöntem ile ilgili öğrencilere gerekli bilgiler verilmektedir. Öğrenciler kendilerine uygun, beğendikleri kitapları seçtikten sonra ortalama altışar kişilik gruplara ayrılır. Grup toplantılarının birincisinde kimin hangi rolü üstleneceği belirlenmektedir. Her öğrenci seçtiği role uygun olarak kitabını okumaktadır. Okuma çemberi yönteminde roller büyük önem taşımaktadır ve öğrencilerin tüm rolleri üstlenmesi ve rol değişiminin düzenli olarak toplantılarda yapılması gerekmektedir (Doğan, Yıldırım, Çermik ve Seyit, 2018; Mete, 2020; Okur, 2019). Çünkü rol değişimleri öğrencilerin kitaplara farklı bakış açıları ile yaklaşmasını sağlar. Bu da kitaptan elde edilmesi beklenen farklı anlamlara ulaşmada öğrencilerin işini kolaylaştırır.

Okuma çemberinde kullanılan rollere bakıldığında bağ kurucu, sorgulayıcı, bölüm uzmanı ve sanatçı olmak üzere zorunlu roller bulunmaktadır. Ayrıca kitaba göre özetleyici, araştırmacı, sözcük avcısı ve sahne düzenleyici gibi roller de isteğe bağlı olarak eklenebilmektedir. Bağ kurucu role sahip öğrenci okuduğu kitap ile yaşamı arasında bağ kuracaktır. Bu bağ kurarken kişisel yaşantılarından, çevresinde karşılaştığı durumlardan ve diğer insanların yaşadıklarından yararlanabilmektedir. Sorgulayıcı role sahip öğrenci okuduğu metinle ilgili sorular hazırlar ve metnin değerlendirilmesine zemin hazırlayacak bir tartışma ortamı yaratır. Sorgulayıcının rolü bir tartışmayı yönetmek değil, tartışma açarak, dikkatleri tartışma konusuna çekmek ve katılımcı sayısının artmasını sağlamaktır. Sorgulayıcı rol, tartışma ortamında doğru soruları sorarak düşünme ve anlamının artmasına yardımcı olmaktadır. Bölüm lideri kitapta kendine ilginç gelen yerleri paylaşır. Sanatçı rolüne sahip öğrenci onu etkileyen olayı şiir ve resim ile anlatabilecektir. Özetleyici role sahip olan öğrenci okunan kısmı arkadaşlarına toplantı sırasında özetlemektedir. Araştırmacı rolü, kitabın içeriği, yazar hakkındaki özel bilgiler, kitapta geçen yerler ile ilgili bilgiler toplayarak grup arka-

daşlarına anlatmaktadır. Sözcük avcısı kitapta anlamı bilinmeyen kelimler hakkında araştırmalar yapar. Sahne düzenleyici kitapta geçen kişileri, yerleri, kişiler arasında geçen durumları hazırladığı sunum ve görsellerle grup arkadaşları ile paylaşmaktadır (Kaya Tosun, 2018; Mete, 2020). Okuma çemberinde geçen tüm bu roller öğrencilere farklı sorumluluklar yükler. Bu sorumluluklar öğrencilerin metinleri okurken farklı yerlere odaklanmalarını, kendi sorumlulukları ile ilgili diğer arkadaşlarından farklı ve nispeten daha nitelikli bakış açılarına sahip olmayı gerektirir. Bu da okuma sürecinde bir alanda uzmanlaşmayı beraberinde getirir. Süreç içerisinde farklı rollere giren öğrenciler farklı becerileri de kazanarak daha bütüncül bir bakış açısına sahip olma imkânı yakalar.

Öğrencilerle okuma çemberi uygulaması yaparken dikkat edilmesi gereken bazı ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkelerden ilki kitap seçimlerinin öğrenciler tarafından yapılması gerektiğidir. Bunun sebebi öğrencilerin okuyacakları kitapları seçerek okuma isteklerinin artırılmasıdır. Öğrencilerin kişisel özellikleri, eğitim ve okuma seviyeleri ve sosyal statülerinden bağımsız olarak tartışma grupları oluşturulur. Bu grupların temel kriteri kitap seçimidir. Öğrencilerin olaylara ve okuduklarına farklı çerçeveden bakabilmeleri için okuma çemberinde öğrencilere farklı roller verilir ve bu rollerin sürekli değişimi sağlanır. Bu rollerin belli bir çerçeveye bağlı olarak ne amaçladığı öğrenciye anlatılmalıdır. Öğrenciler kendilerine sunulan kitaplar arasından okumak istedikleri kitabı seçer. Böylece hem öğrencilere okuyacakları kitabı kendilerinin seçme imkânı tanınmış olur hem de her grubun değişik kitaplar okuması sağlanır. Okuma çemberinde en önemli konulardan biri de grup toplantılarının yapılmasıdır. Bu toplantılar belirli aralıklarla yapılmalıdır ve ilk toplantıda toplantı kuralları belirlenmelidir. Öğrencinin yaşı yapılacak toplantının süresini belirleyen en önemli faktördür. Öğrencilerin süreç içerisinde aldığı notlar ve doldurulan formlar hem okuma ve tartışmaların yönlendirilmesine yardımcı olur hem de okuma sonunda hazırlanacak proje için kaynak teşkil eder. Süreç içerisinde oluşturulmak istenen tartışma ortamında tartışma konusunun belirlenmesinde öğrenciler teşvik edilerek sorumluluk almaları sağlanır. Öğrencilerin kitaplardan ne anladıklarını görebilmek için tek cevaplı soruların yerine öğrencilerin kendini detaylı ifade edebileceği sorular tercih edilir. Derinlemesine cevapların talep edildiği bu sorular, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine olumlu katkı sağlayacaktır. Öğrencilerin okuma çemberindeki rolü kadar öğretmenin de bir rolü vardır. Öğretmen farklı rollerde grup içerisinde iletişime girerek öğrencilere rehberlik eder. Kitap bitiminde ve gerçekleştirilen toplantılarda süreçler çeşitli ölçme araçları ile değerlendirilmektedir (Kaya Tosun, 2020; Sarı, Kurtuluş ve Yücel Toy, 2017). Değerlendirme, hem rehber rolündeki öğretmenin grup içerisindeki izlenimleri hem de farklı değerlendirme tekniklerinden elde edilen sonuçların beraber kullanılmasıyla yapılmaktadır. Öğrenme ortamında amaç öğrencilerin bilgi sahibi

olmasıdır. Bu amaca ulaşmada eğlenme faktörü de sürece dahil edilmelidir. Çünkü eğlenme faktörü okuma başarısının artırılmasına yardımcı olmaktadır. Kitapların okunması tamamlandığında, gruplar okudukları kitapları sınıf ortamında sunmaktadırlar. Bunun için drama, tiyatro ve sunum gibi etkinliklerden faydalanmaktadırlar. Bir döngü tamamlandığında yeni kitaplarla yeni gruplar oluşturularak döngünün sürdürülmesi sağlanmaktadır (Avcı, Yüksel ve Akıncı, 2010; Kaya Tosun, 2018).

Okuma çemberi derslerde okuma alışkanlığını geliştiren ve okumaya ilişkin olumlu tutumları arttıran bir uygulamadır. Kuramsal olarak yapılandırmacı ve iş birliğine dayalı öğretimin birleşiminden oluşmaktadır. Bu nedenle de öğrenciler bu uygulamayı eğlenceli ve katılıma değer bulmaktadır. Bireysel çalışmaların grup çalışmasına dönüştürülmesi birçok kazanımın bir arada elde edilmesine katkı sağlamaktadır (Avcı, Baysal, Gül ve Yüksel, 2013; Balantekin, 2016). Grup çalışmalarını içeren okuma stratejilerinin öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında ve okumaya ilişkin olumlu tutumlarının artmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada yukarıda geniş bir şekilde açıklanan okuma çemberinin Türkçe dersleri kapsamında nasıl ele alındığının, Türkçe dersine ilişkin becerilerin gelişimindeki etkililiğinin ve bu konuda yürütülen çalışmalarda genel olarak nasıl sonuçlara ulaşıldığının genel bir değerlendirilmesi yapılmıştır. Çünkü ilgili literatür incelendiğinde okuma çemberini ele alan araştırma sayılarının arttığı dikkat çekmektedir. Bununla birlikte bu çalışmaların birlikte değerlendirilip yorumlandığı, karşılaştırmaların yapıldığı ve mevcut araştırmaları özetleyen herhangi bir araştırmaya rastlanamamıştır. Böylece hem ulusal literatürde okuma çemberinin ele alındığı çalışmaların bütüncül bir değerlendirilmesi yapılmış hem de mevcut literatürdeki eksikliklerin tespit edilmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda mevcut araştırmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- Okuma çemberinin Türkçe dersinde kullanıldığı bilimsel araştırmaların yayınlanma yılı, yayınlanan derginin dizini ve lisansüstü tezin türü (yüksek lisans/doktora) nedir?
- Okuma çemberinin Türkçe dersinde kullanıldığı bilimsel araştırmaların gerekçeleri nelerdir?
- Okuma çemberinin Türkçe dersinde kullanıldığı bilimsel araştırmaların amacı nedir?
- Okuma çemberinin Türkçe dersinde kullanıldığı bilimsel araştırmalarda araştırma yöntemi, örneklem sayısı ve türü nasıldır?
- Okuma çemberinin Türkçe dersinde kullanıldığı bilimsel araştırmaların ulaştıkları sonuçlar nelerdir?

- Okuma çemberinin Türkçe dersinde kullanıldığı bilimsel araştırmalar, araştırmacılar, öğretmenler, müfredat geliştiriciler ve politika yapımcılar için neler önermektedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırmada doküman incelemesi kapsamındaki betimsel içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak okuma çemberi ile ilgili yapılan makale, yüksek lisans ve doktora tezleri taranmıştır. Çünkü betimsel içerik analizi yöntemi bir alandaki çalışmaların içeriksel olarak incelenmesine olanak sağlayan bir yöntemdir (Çalık ve Sözbilir, 2014: 33-38). Tarama sonucunda okuma çemberinin kullanımı ile ilgili genel bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu kapsamda mevcut araştırmada, okuma çemberinin Türkçe dersinde kullanımını ele alan çalışmalar çeşitli temalar altında sınıflandırılarak araştırmacılara daha pratik bir şekilde bu bilgilere ulaşması ve bütüncül bir şekilde değerlendirmesine olanak tanınması amaçlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında “Google Scholar, Web of Science, ERIC ve Scopus” veri tabanları ayrıca Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) taranarak 17 makale, 3 yüksek lisans ve 1 doktora tezine ulaşılmıştır. İlgili aramalarda geçmişe dönük bir tarih sınırlaması yapılmamış olup son arama tarihi 2021 Aralık ayı olarak belirlenmiştir. İlgili tarih ve veri tabanlarında gerçekleştirilen aramalarda toplam 21 çalışmaya ulaşılarak veriler toplanmıştır. Arama sırasında “okuma çemberi” ve “literature circles” anahtar kelimeleri kullanılarak arama gerçekleştirilmiştir. Ulaşılmayan araştırmaların olma ihtimali yapılan araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

Verilerin Analizi

Çalışmada toplanan veriler nicel, nitel ve karma yöntemlerin kullanıldığı çalışmaların genel durum ve dağılımını göstermek için tematik inceleme yöntemi ile değerlendirilmiştir. Kaldırım ve Tavşanlı (2020); Tavşanlı ve Kaldırım (2020); Kaldırım ve Tavşanlı (2021) tarafından kullanılan analiz değerlendirme ölçütleri ve ayrıca Ünal, Çalık, Ayas ve Coll (2006) tarafından incelenen çalışmalara yönelik değerlendirme süreçlerine dahil edilen ölçütler incelenmiş ve bu araştırmada kullanmak için uygun olduğu düşünülmüştür. Ölçüt olarak alınan matris, araştırmanın hem genel özellikleri hem de içeriği yönünden değerlendirilmesini sağlamaktadır. Değerlendirmede kıstas alınan başlıklar; yapılan çalışmanın türü, yılı, gerekçesi, amacı, kullanılan yöntemler, örnekleme, sonuç kısmı ve ortaya konulan önerilerdir. Kullanılan matris iki temel

bölümden oluşmaktadır. Birimci kısım olan araştırmanın genel özellikleri, araştırma türlerini ve araştırmaların yapıldığı yılları içermektedir. İkinci kısım olan araştırmaların içerik özellikleri ise araştırmanın gerekçesi, amacı, araştırma sırasında kullanılan yöntemler, araştırma için seçilen örneklem kümesi, araştırmanın sonucu ve bu sonuca bağlı oluşturulan önerileri içermektedir. Tablo 1 üzerinde bu temalar gösterilmiştir.

Tablo 1

Okuma Çemberinin Kullanımına Yönelik Hazırlanan Çalışmaların Analiz Matrisi

| Özellikler | Temalar | Araştırmalardan Alınacak Veri |
|--------------------------------------|---|--|
| Araştırmaların genel özellikleri | Araştırma yayın bilgileri Araştırma türleri Araştırma yılı | Araştırmanın yayınlandığı yer Araştırmaların dergi dizin bilgileri Araştırma türü Araştırmanın yayınlanma yılı |
| Araştırmaların içeriksel özellikleri | Araştırmaların gerekçesi Araştırmanın amacı Araştırma yöntemleri Araştırma için seçilen örneklem Araştırmanın sonunda karşılaşılan sonuç Sonuca göre ortaya konulan öneriler | Araştırmanın asıl amacı Karma, nitel, nicel Örneklemin kimlerden seçileceği Araştırmanın asıl sonucu Araştırmanın asıl önerisi |

Bulgular

Bu bölümde ele alınan çalışmalar genel ve içeriksel özelliklerine göre incelenmiştir.

Çalışmaların Genel Özellikleri Bakımından Elde Edilen Bulgular

Araştırmada öncelikle makale çalışmalarının yayınlandığı dergiler ve bunların dizin bilgilerine ilişkin incelemeler gerçekleştirilmiştir. Bu incelemeye yönelik bilgiler ve bu bilgilerin frekans ve % olarak sayısallaştırılmış hali Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2*Yapılan Çalışmaların Dergi Türüne Göre Dağılımı*

| Dergi İsimleri | Dizin | f | % |
|---|--------------|-----------|------------|
| EKEV Akademi Dergisi | TR Dizin | 1 | 5,9 |
| Tarih Okulu Dergisi | TR Dizin | 1 | 5,9 |
| M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi | TR Dizin | 1 | 5,9 |
| Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi | TR Dizin | 1 | 5,9 |
| Kuramsal Eğitimbilim Dergisi | TR Dizin | 1 | 5,9 |
| Ana Dili Eğitim Dergisi | TR Dizin | 2 | 11,8 |
| RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi | TR Dizin | 1 | 5,9 |
| Eğitim ve Bilim | SSCI | 1 | 5,9 |
| Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri | SSCI | 1 | 5,9 |
| Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi | Diğer | 1 | 5,9 |
| Yıldız Eğitim Araştırmaları Dergisi | Diğer | 1 | 5,9 |
| International Journal of Languages Education and Teaching | Diğer | 1 | 5,9 |
| Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi | Diğer | 1 | 5,9 |
| International Journal of Eurasian Education and Culture | Diğer | 1 | 5,9 |
| International Journal of Educational Methodology | ERIC | 1 | 5,9 |
| International Journal of Education & Literacy Studies | ERIC | 1 | 5,9 |
| Toplam | | 17 | 100 |

Okuma çemberi yönteminin kullanımına ait çalışmaların dergi türüne göre dağılımı incelendiğinde 2011 ile 2020 arasında toplam 17 makalenin yayınlandığı görülmüştür. Bu makalelerin 2 tanesinin SSCI, 2 tanesinin ERIC ve 8 makalenin TR Dizin dizinlerinde yer aldığı, 5 makalenin de diğer dizinler tarafından taranan dergilerde yayınlandığı görülmektedir.

İkinci olarak tez çalışmalarına ilişkin bilgiler ele alınmıştır. Bu kapsamda ilgili bilgiler ve sayısallaştırılmış hali Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3*Çalışmalardaki Tezlerin Dağılımı*

| Üniversite ve Bilim Dalı | Tez türü | f | % |
|--|---------------|---|-----|
| Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı | Yüksek Lisans | 1 | 25 |
| Pamukkale Üniversitesi Sınıf Eğitimi Bilim Dalı | Yüksek Lisans | 1 | 25 |
| Çağ University Department of English Language Education | Yüksek Lisans | 1 | 25 |
| Pamukkale Üniversitesi Sınıf Eğitimi Bilim Dalı | Doktora | 1 | 25 |
| Toplam | | 4 | 100 |

Tablo 3 incelendiğinde okuma çemberi yöntemi kullanılarak yapılan tez çalışmalarının üç tanesinin yüksek lisans, bir tanesinin de doktora tezi olduğu görülmektedir. İlgili çalışmaların iki tanesinin sınıf öğretmenliği, bir tanesinin Türkçe eğitimi, bir tanesinin de İngiliz dili eğitimi anabilim dalı kapsamında yapıldığı belirlenmiştir.

Çalışmaların genel özellikleri bakımından yapılan son inceleme ise çalışmanın yayımlandığı yıllara ve dizinlere göre genel bir dağılımı gösterebilmek amacıyla yapılan incelemedir. Böylece okuma çemberinin hangi yıllar arasında daha yoğun çalışıldığı ve güncelliğinin ne kadar korunduğuna ilişkin fikir sahibi olunabilecektir. İlgili bilgiler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4*Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı*

| Çalışmaların Yayınlanma Yılı | TR Dizin | SSCI | ERIC | Diğer İndeks | Yüksek Lisans | Doktora | Toplam | Yüzde |
|------------------------------|----------|------|------|--------------|---------------|---------|--------|-------|
| 2021 | 1 | | | 1 | | | 2 | 9,5 |
| 2020 | 1 | 1 | | | | | 2 | 9,5 |
| 2019 | 2 | | 1 | 1 | 3 | | 7 | 33,3 |
| 2018 | 2 | | 1 | 1 | | 1 | 5 | 23,8 |
| 2017 | | | | 1 | | | 1 | 4,8 |
| 2015 | | | | 1 | | | 1 | 4,8 |
| 2013 | 1 | | | | | | 1 | 4,8 |
| 2011 | | 1 | | | | | 1 | 4,8 |
| 2010 | 1 | | | | | | 1 | 4,8 |
| Toplam | 8 | 2 | 2 | 5 | 3 | 1 | 21 | 100 |

Tablo 4 incelendiğinde okuma çemberi yönteminin kullanıldığı çalışmaların yıllara göre dağılımı görülmektedir. Buna göre yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların %19,2'lik kısmının 2010-2015 yılları arasında, %80,8 kısmının 2017-2021 yılları arasında yapıldığı görülmektedir. Bu verilere göre özellikle 2015 yılından sonra okuma çemberine ilginin arttığı görülmektedir.

Çalışmaların İçeriksel Özellikleri Bakımından Elde Edilen Bulgular

Çalışmaların Gerekçeleri Bakımından Elde Edilen Bulgular

Mevcut araştırmada okuma çemberi ele alınarak yürütülen çalışmaların gerekçeleri incelenmiştir. Böylece bu yöntem kullanılarak gerçekleştirilen çalışmaların hangi sebeplerle yürütülmüş olacağına ilişkin fikir sahibi olunabilecektir. Okuma çemberi yöntemi ile gerçekleştirilmiş çalışmaların gerekçeleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Gerekçelerine Göre Çalışmaların Dağılımı

| Tema | Kod | f | % |
|--------|---|----|------|
| Okuma | Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyinin Yetersiz Olması | 12 | 44,4 |
| | Akıcı Okuyamama | 2 | 7,4 |
| | Eleştirel Okumada Karşılaşılan Problemler | 2 | 7,4 |
| | Okuma Alışkanlıklarının Az olması | 1 | 3,7 |
| | Okuma Tutumlarının Belirlenmesi | 4 | 14,8 |
| | Okuma Çemberi Hakkında Bilgi Verme Gerekliliği | 2 | 7,4 |
| | Okur Tepkilerinin Belirlenmesine İlişkin Bilgi Eksikliği | 1 | 3,7 |
| | Okuma Çemberinin Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişim Algılarına Etkisinin Tespit Edilmesinin Gerekliliği | 1 | 3,7 |
| | Öğretmen Adaylarının Okuma Çemberinde Üstlendikleri Rollere İlişkin Görüşlerinin Önemi | 1 | 3,7 |
| | Öğretmen Adaylarının Okuma Çemberi Yöntemine İlişkin Görüşlerinin Önemi | 1 | 3,7 |
| Toplam | | 27 | 100 |

Tablo 5'e göre okuma çemberinin kullanımını konu edinen çalışmaların gerekçelerine bakıldığında en çok gösterilen gerekçenin okuduğunu anlamamanın öğrenciler için zorluğu ile ilgili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yine okuma ile ilgili olan akıcı okuma, okuma tutumları ve eleştirel okuma gibi alanlardaki yetersizlikler çalışmaların diğer gerekçeleri olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin okuma çemberine ilişkin görüşlerini içeren çalışmalarda ise öğretmenlerin bu yönetime ilişkin görüşlerinin tespit edilmesinin önemli olması gerekçeler arasında yer almaktadır.

Çalışmanın Amaçları Bakımından Elde Edilen Bulgular

Araştırmada okuma çemberi ele alınarak yürütülmüş çalışmaların amaçları incelenmiştir. İlgili çalışmaların hangi amaçlarla yürütüldüğünün ortaya çıkartılması okuma çemberinin daha çok hangi amaçlarla çalışıldığını ortaya çıkarması bakımından önemli görülmektedir. Elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Amaçlarına Göre Çalışmaların Dağılımı

| Amaçlar | Beceri Alanı | f | % |
|--------------------|--------------|----|------|
| Etki Belirleme | Okuma | 16 | 76,2 |
| Durum Ortaya Koyma | Okuma | 5 | 23,8 |
| Toplam | | 21 | 100 |

Okuma çemberinin kullanımına yönelik yapılan çalışmaların amaçları incelendiğinde, çalışmaların %76,2'si etki belirleme, %23,8'i ise durum tespiti amacıyla yürütüldüğü görülmektedir. Buradan hareketle okuma çemberi çalışmalarının daha çok okuduğunu anlama, akıcı okuma ya da okumaya ilişkin tutum üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmak amacıyla yürütüldüğü tespit edilmiştir.

Çalışmaların Örneklem, Yöntem ve Veri Toplama Araçları Bakımından Elde Edilen Bulgular

Mevcut araştırmada, okuma çemberi yönteminin kullanıldığı araştırmaların örnekleme, yöntem ve deneysel bilgileri ile veri toplama araçları incelenmiştir. Böylece bu yöntem ele alınarak yürütülen çalışmaların genel metodolojik bilgilerinin ortaya çıkartılması hedeflenmiştir. İlgili bulgular Tablo 7, 8 ve 9'da sunulmuştur.

Tablo 7

Çalışmaların Yöntemine Göre Dağılımı

| Araştırma Deseni | f | % |
|------------------|----|------|
| Nicel | 9 | 42,9 |
| Nitel | 6 | 28,6 |
| Karma | 6 | 28,6 |
| Toplam | 21 | 100 |

Tablo 7 incelendiğinde çalışmaların %42,9'unun nicel, %28,6'sının nitel ve %28,6'sının karma araştırma desenleri kullanılarak yürütüldüğü görülmektedir. Bu bulgular, okuma çemberi çalışmalarında daha çok nicel araştırma yöntemlerinin tercih edildiğini göstermektedir.

Yöntem bölümünde ikinci olarak okuma çemberinin kullanıldığı çalışmaların örneklem büyüklükleri incelenmiştir. Özellikle nicel çalışmalarda örneklem büyüklüğünün hata payını azalttığı düşünüldüğünde çalışmaların daha büyük örneklem grupları ile yürütülmesinin tavsiye edildiği bilinmektedir. Bu bakımdan okuma çemberi yöntemi kullanılarak yürütülen çalışmaların örneklem büyüklüklerinin ortaya çıkarılması sonraki çalışmalarda örneklem büyüklüğü noktasında araştırmacılara çeşitli bulgular sunacaktır. Çalışmaların örneklem büyüklüğüne ilişkin bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Çalışmaların Örneklem Sayılarına Göre Dağılımı

| Örneklem Sayıları | f | % |
|-------------------|----|------|
| 0-10 | 4 | 19 |
| 11-30 | 4 | 19 |
| 31-100 | 10 | 47,6 |
| 101-200 | 3 | 14,3 |
| Toplam | 21 | 100 |

Tablo 8’e göre okuma çemberinin kullanıldığı çalışmalar örneklem sayılarına göre incelendiğinde 0-10 kişilik örneklem grubunun %19, 11-30 kişilik örneklem grubunun %19, 31-100 kişilik örneklem grubunun %47,6, 101-200 kişilik örneklem grubunun %14,3 olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre okuma çemberi kullanılarak yürütülen çalışmaların neredeyse yarısının 31-100 kişi aralığında bir örneklem büyüklüğü ile yürütüldüğü tespit edilmiştir.

Araştırmada yöntem bölümü ile ilişkili olarak örneklem türü de incelenerek analizler gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda çalışmaların hangi örneklem grupları ile gerçekleştirildiğinin ortaya çıkartılmasının bu yöntemin hangi gruplar ile çalışıldığını ortaya koyması bakımından önemli olacağı düşünülmektedir. İlgili bulgular Tablo 9’da sunulmuş ve devamında yorumlanmıştır.

Tablo 9*Çalışmaların Örneklem Türlerine Göre Dağılımı*

| Örneklem Türleri | f | % | |
|------------------|-----------|----|------|
| Öğrenci | Lisans | 7 | 33,4 |
| | Lise | 0 | 0 |
| | Ortaokul | 5 | 23,8 |
| | İlkokul | 7 | 33,3 |
| Doküman | Araştırma | 2 | 9,5 |
| Toplam | | 21 | 100 |

Okuma çemberinin kullanımını konu edinen çalışmaların örneklem türüne göre dağılımı incelendiğinde çalışmaların en çok Eğitim Fakültesi lisans öğrencileri (%33,4) ve ilkokul öğrencileri (%33,3) üzerinde çalışıldığı görülmektedir. Bununla birlikte okuma çemberinin Türkçe derslerinde kullanımını ele alan çalışmaların neredeyse dörtte birinin ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Lise öğrencileri ile yürütülen herhangi bir çalışmaya ise rastlanamamıştır. %9,5 oranındaki çalışmada ise doküman incelemesi yapıldığından örneklem türü olarak ilgili dokümanlar dikkate alınmıştır.

Mevcut araştırmada okuma çemberi kullanılarak yürütülen çalışmaların sonuçları da inceleme kapsamına alınmıştır. Elde edilen bu bulguların okuma çemberinin öğrencilerin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okumaya ilişkin tutum gibi becerilerini nasıl etkilediğini genel bir çerçeve sunarak göstermesi önemli görülmektedir. Okuma çemberinin ele alındığı çalışmaların sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10*Çalışmaların Sonuçlarına Göre Dağılımı*

| Tema | Kod | f | % |
|--|---|-----------|------------|
| Okuma | Okuma çemberi okuma becerisi üzerinde olumlu etkilidir. | 1 | 3,5 |
| | Okuma çemberi okuduğunu anlama üzerinde etkilidir. | 9 | 32,1 |
| | Okuma çemberi akıcı okuma üzerinde etkilidir. | 2 | 7,1 |
| | Okuma çemberi eleştirel okuma becerisinin gelişimi üzerinde etkilidir. | 2 | 7,1 |
| | Okuma çemberi okuma alışkanlığı kazandırmada etkilidir. | 1 | 3,5 |
| | Okuma çemberi okur tepkileri üzerinde olumlu etkilidir. | 1 | 3,5 |
| | Okuma çemberi okumaya yönelik tutumlar üzerinde etkili değildir. | 2 | 7 |
| | Okuma çemberi dil öğrenenleri okumaya teşvik eder. | 1 | 3,5 |
| | Okuma çemberi eleştirel okuma özyeterlilik algısını olumlu etkiler. | 1 | 3,5 |
| | Okuma çemberi eleştirel okuma becerisi üzerinde etkili değildir. | 1 | 3,5 |
| Okuma çemberi okuma motivasyonu üzerinde olumlu bir farklılığa yol açmamıştır. | | 1 | 3,5 |
| | | | |
| Okuma çemberi yöntemini öğretmen adayları etkili bulmuşlardır. | | 3 | 10,6 |
| | Okuma çemberi yöntemi öğretmen adaylarının mesleki gelişimini etkiler. | 1 | 3,5 |
| Diğer Sonuçlar | Okuma çemberi öğrencileri bilişsel, sosyal, duyuşsal olarak desteklemektedir. | 1 | 3,5 |
| | Okuma çemberi sosyal beceri üzerinde etkilidir. | 1 | 3,5 |
| Toplam | | 28 | 100 |

Tablo 10’da okuma çemberinin kullanımına yönelik çalışmaların sonuçlarına göre dağılımı incelendiğinde %32,1 oranında okuduğunu anlama üzerinde okuma çemberinin etkili olduğu sonucu görülmektedir. Bununla birlikte okuma çemberinin okuma becerisi, akıcı okuma, eleştirel okuma, okuma alışkanlığı kazandırma, dil öğrenenlerin okumaya teşviki, eleştirel okuma öz yeterlilik algısı ve okur tepkileri üzerinde olumlu etki gösterdiği dikkat çekmektedir. Okuma çemberinin okumaya yönelik tutumlar üzerinde ve eleştirel okuma becerisi üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna varan çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca okuma çemberinin okuma motivasyonları üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığını gösteren bir çalışma tespit edilmiştir. Öğretme yöntemi açısından elde edilen sonuçlara bakıldığında öğretmen

adayları okuma çemberi yöntemini etkili bulmuşlardır. Son olarak okuma çemberinin öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde etkili olduğu sonucuna varan bir çalışma da bulunmaktadır. Okuma çemberinin öğrencileri bilişsel, sosyal, duyuşsal alanlar ve sosyal beceriler yönünden etkilediği sonuçlarını tespit eden farklı çalışmalar olduğu görülmektedir.

Çalışmaların Önerileri Bakımından Elde Edilen Bulgular

Mevcut araştırmada son olarak okuma çemberinin ele alındığı çalışmalarda ifade edilen öneriler incelenmiştir. Özellikle bu bölümün sonraki araştırmalar için ışık tutucu olacağı düşünülmektedir. Okuma çemberi yönteminin kullanıldığı çalışmalarda sunulan öneriler Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Çalışmaların Önerilerine Göre Dağılımı

| Tema | Kod | f | % |
|-------------|---|----------|----------|
| | Okuma çemberi yöntemi daha geniş örneklem üzerinde denenebilir. | 3 | 5,5 |
| | Okuma çemberi yönteminin okuma dışında yazma, konuşma ve dinleme üzerindeki etkisi araştırılabilir. | 2 | 3,7 |
| | Okuma çemberi yönteminin estetik okuma dışında ele alındığı bilgi edinme amaçlı yeni çalışmalar yapılabilir. | 1 | 1,8 |
| | Kitaplar öğrenci ilgileri doğrultusunda çeşitlendirilerek farklı araştırmalar yapılabilir. | 1 | 1,8 |
| Araştırmacı | Okuma çemberi yöntemi farklı okuma teknikleriyle karşılaştırılabilir. | 1 | 1,8 |
| | Okuma çemberinin derslerde akademik bilgi ediniminde kullanımı ile ilgili örnek çalışmalar yapılabilir. | 2 | 3,7 |
| | Okuma çemberinin farklı sınıf seviyelerinde kullanılabilirliği- ne bakılabilir. | 3 | 5,5 |
| | Bireysel okuma ve okuma çemberi farklı değişkenler açısından değerlendirilebilir. | 1 | 1,8 |
| | Farklı okul, okul türü ve kademelerde okuma çemberi üzerine araştırmalar yapılabilir. | 2 | 3,7 |
| | Uygulama sırasında okuma çemberinin etkilerine yönelik araştırmacı gözlem notlarına yer veren çalışmalar yapılabilir. | 1 | 1,8 |
| | Farklı değişkenlerin eleştirel okuma becerisine etkisi incelenebilir. | 2 | 3,7 |

| | | | |
|-----|---|---|-----|
| | Okuma çemberinin farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin okuma tutumlarına etkisi incelenebilir. | 1 | 1,8 |
| | Okuma çemberinin yetişkin bireylerin okuma becerilerine etkisi ile ilgili çalışmalar yapılabilir. | 2 | 3,7 |
| | Okuma çemberinde bulunan rollerin okuyucu katkılarını belirlemek amacıyla daha detaylı çalışmalar yapılabilir. | 1 | 1,8 |
| | Farklı deneysel çalışmalarla okuma çemberi etkisi incelenebilir. | 1 | 1,8 |
| | Okuma çemberinin okuma motivasyonu, okuma tutumu gibi duyuşsal değişkenler üzerindeki etkisini görmek amacıyla daha uzun süreli çalışmalar yapılabilir. | 1 | 1,8 |
| | Oluşturulan eleştirel okuma değerlendirme paketi farklı araştırmalarda kullanılabilir. | 1 | 1,8 |
| | Eleştirel okuma değerlendirme paketi farklı düzeyler için tekrar tasarlanabilir. | 1 | 1,8 |
| | Okuma çemberinin farklı bilişsel, sosyal veya duyuşsal becerilere etkisi incelenebilir. | 1 | 1,8 |
| | Okuma çemberinde yapılan tartışmalarda öğrenci takibi ve öğretmen katılımını görmeyi sağlayacak tekniklere yer verilebilir. | 1 | 1,8 |
| | Okuma çemberinin kullanıldığı daha uzun süreli çalışmalar yapılabilir. | 1 | 1,8 |
| MEB | Okuma çemberi Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılabilir. | 5 | 9,2 |
| | Okuma çemberi Türkçe derslerinde eleştirel okuma becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılabilir. | 1 | 1,8 |
| | Okuma çemberi aynı sınıf düzeyindeki farklı şubelerle yapılarak farklı sınıflardaki öğrenciler arasında etkileşim sağlanabilir. | 3 | 5,5 |
| | Okuma çemberi etkin bir şekilde kullanılarak öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılabilir. | 3 | 5,5 |
| | Okuma çemberi farklı derslerde kullanılabilir. | 1 | 1,8 |
| | Okuma çemberindeki bazı roller Türkçe derslerindeki okuma ve dinleme metinlerinde kullanılabilir. | 1 | 1,8 |
| | Türkçe öğretim programında eleştirel okumayla ilgili kazanımlara yer verilebilir. | 1 | 1,8 |
| | Eğitimin her kademesinde okuma alışkanlığını pekiştirecek etkinliklere yer verilebilir. | 2 | 3,7 |

| | | | |
|--|--|-----|-----|
| Okuma çemberi sınıflarda öğretmenler tarafından eğlenceli bir yöntem olarak kullanılabilir. | 3 | 5,5 | |
| Öğretmenler sınıflarda okur tepkilerini ölçen çalışmalar yapabilirler. | 1 | 1,8 | |
| Eleştirel okuma değerlendirme paketi öğretmenler tarafından eleştirel okuma becerisini ölçmek için kullanılabilir. | 1 | 1,8 | |
| Okuma çemberi yönteminin kullanımıyla ilgili öğretmen becerileri artırılabilir. | 1 | 1,8 | |
| Üniversite | Aday öğretmenler okuma çemberi yöntemi ile tanıştırılabilir. | 1 | 1,8 |
| Toplam | | 54 | 100 |

Tablo 11’de okuma çemberinin kullanıldığı çalışmaların önerileri görülmektedir. Bu çalışmalarda araştırmacılara çalışmaların daha geniş örneklem üzerinde yapılması önerilmiştir. Ayrıca farklı sınıf seviyelerinde, okuma dışındaki beceri alanlarında, akademik bilgi edinimi alanında, farklı okul ve kademelerde, yetişkin okuma becerisi üzerinde okuma çemberinin etkileri ile ilgili çalışmaların yapılması ile ilgili araştırmacılara öneriler bulunmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığına Türkçe derslerinde okuma çemberinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için kullanılması ile ilgili öneriler %9,2 ile en üst sırada yer almaktadır. Okuma çemberinin aynı sınıf düzeyinde farklı şubelerde uygulanarak öğrenciler arasında etkileşimi sağlamak için Millî Eğitim Bakanlığına önerileri bulunan çalışmalar vardır. Okuma çemberinin okuma alışkanlığını kazandırmak için okullarda kullanımı önerilmektedir. Öğretmenlerin derslerde eğlenceli bir yöntem olarak okuma çemberini kullanmaları tavsiye edilmektedir. Aday öğretmenlerin okuma çemberi yöntemi ile tanıştırılması üniversitelere yapılan bir öneri olarak dikkat çekmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmaların Genel Özelliklerine Göre Değerlendirilmesi

Okuma çemberinin kullanıldığı araştırmalar incelendiğinde çalışmaların büyük bir kısmının okuma çemberinin Türkçe dersi kapsamında yer alan okuma becerisi alanı üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yürütüldüğü görülmektedir. Ayrıca okuma çemberinin kullanıldığı durum çalışmaları da mevcuttur (Çermik, Doğan, Ateş ve Yıldırım, 2019; Çetinkaya ve Topçam, 2019; Doğan, Çermik, Ateş ve Yıldırım, 2019). Okuma çemberiyle ilgili yapılan çalışmaların çoğu deneysel çalışmalardır. Bu bağlamda okuma çemberinin kullanımını daha genel bir şekilde değerlendirecek ve süreçlerle ilgili paydaşlarının görüşlerinin, örnek olayların da incelendiği daha geniş kapsamda yürütülecek çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle elde edilen çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olması bu alanda hala ciddi miktarda araştırmaya

ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca okuma becerisi ile ilişkili olarak incelenebilecek okuduğunu anlama, okumaya ilişkin tutum, akıcı okuma, okuma motivasyonu, okur kimliği gibi konularda daha fazla araştırma yapılmasının okuma çemberinin okumaya ilişkin pek çok boyutta nasıl etkilerinin olduğunu ortaya konması ve genel çerçevenin görülebilmesi için olumlu olacağı düşünülmektedir.

Yapılan çalışmalar Türkçe dersi dil becerilerine göre incelendiğinde çalışmaların tamamının okuma becerilerini merkeze alan çalışmalar olduğu görülmektedir. Ancak okuma çemberi içerisinde yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin de etkin olarak kullanıldığı bir yöntemdir (Tosun, 2018). Bu bilgi göz önünde bulundurulduğunda okuma çemberinin bu beceri alanları üzerinde de etkileri olduğu düşünülebilir. Okuma çemberinin Türkçe dersi kapsamında yazma, dinleme ve konuşma becerileri üzerinde etkilerini inceleyen çalışmalar yürütülebilir. Bu noktada dil becerilerinin birbirini destekler nitelikte olduğu ve okuma çemberinin farklı becerileri destekleyici özellikleri göz önüne bulundurulduğunda yürütülecek bu çalışmaların oldukça işveruruk olacağı düşünülmektedir.

Okuma çemberinin kullanımına yönelik çalışmaların dizinleri incelendiğinde, mevcut araştırmaların en çok TR Dizin kapsamındaki dergilerde (Avcı vd. 2010; Avcı vd, 2013; Doğan vd, 2018; Doğan vd, 2019; Hatun ve Kurtlu, 2019; Karatay ve Soysal, 2021; Mete, 2020; Yıldırım, Seyit, Çermik ve Doğan, 2019) yayınlandığı görülmektedir. Bunu diğer dizinler, ERIC ve SSCI dizinlerince taranan dergilerde kabul edilen ve yayınlanan makaleler takip etmektedir. Bu bağlamda hem ulusal (ÜAK Doçentlik ölçütleri) hem de uluslararası sıralama kuruluşlarınca (Times Higher Education, QS) kabul gören SSCI ve Scopus dizinlerince taranan yayın sayısının artması gerektiği düşünülmektedir. Gerçekleştirilen tez çalışmaları incelendiğinde de daha çok yüksek lisans çalışmalarının olduğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda okuma çemberinin kullanımına yönelik doktora çalışmalarına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Ayrıca yüksek lisans tezlerinden biri İngiliz dili eğitimi anabilim dalı kapsamında yapılmıştır. Bu açıdan bakıldığında okuma çemberinin farklı dillerde geliştirilmesi gereken becerilerin desteklenmesinde de kullanılabileceğini gösteren çalışmalar yapılabilir.

Yıllara göre okuma çemberinin kullanımına yönelik dağılım incelendiğinde çalışmaların daha çok 2017 ile 2021 arasında yapıldığı görülmektedir (Hatun ve Kurtlu, 2019; Mete, 2020; Tosun, 2018). Daha öncesindeki yıllarda her yıla bir çalışma gelecek şekilde daha az çalışma yapılmıştır. Son yıllarda okuma çemberi ile ilgili çalışmaların daha çok yapılması yöntemin alanda ilgi çekici bir konu olduğunu ve akademik popülerliğini sürdürdüğünü göstermektedir. Ayrıca daha önce ifade edildiği gibi ulusal düzeyde yapılan çalışmaların sınırlı olması bu yöntemin daha fazla üzerinde durulması gerektiğinin-durulacağıın bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Çalışmaların Gereçeklerine Göre Değerlendirilmesi

Okuma çemberi kullanılan çalışmalar gerekçeleri açısından incelendiğinde daha çok okuma becerisine ait gerekçeler bulunmaktadır. Özellikle okuduğunu anlamaya yönelik çok sayıda çalışma olması dikkat çekmektedir (Karatay ve Soysal, 2021; Pilav ve Balantekin, 2017). Bu bağlamda okuduğunu anlamada istenilen düzeyde olmayan Türk öğrenciler (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019a; 2019b) için kullanılacak stratejilerden bir tanesinin okuma çemberi olabileceği değerlendirilmiştir. Ayrıca okuma becerisi kapsamında akıcı okumada yaşanan sorunlar, eleştirel okuma yetersizlikleri, okuma alışkanlığının kazandırılmaması konuları da araştırmaların gerekçeleri olarak görülmektedir (Hatun ve Kurtlu, 2019; Tosun ve Doğan, 2020). Bu doğrultuda araştırmacıların yukarıda bahsedilen gerekçeleri daha ön plana alarak araştırmaya değer gördükleri anlaşılmıştır.

Okuma çemberinin etkinliğini ve yöntemin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkılarını ifade eden gerekçeli çalışmalar da bulunmaktadır (Çetinkaya ve Topçam, 2019). Bu alanda daha çok sayıda çalışma yapılarak öğretmenlerin okuma çemberi konusunda yetkin hale getirilmesi için ilerleme sağlanabilir.

Çalışmaların Amaçlarına Göre Değerlendirilmesi

Okuma çemberini konu edinen araştırmaları amaçlarına göre değerlendirdiğimizde yöntemin daha çok okuma becerisi üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla kullanıldığı görülmektedir (Mete, 2020; Tosun ve Doğan, 2020). Belirlenen amaçlar çalışmaların gerekçeleri ile paralellik göstermektedir. Yine okuma çemberi ile ilgili mevcut durumu ortaya koymayı amaçlayan çalışmalar da bulunmaktadır. Ancak genel olarak bakıldığında çalışma amaçları hep tek bir beceri alanını temel alan çalışmalardır. Bu durumda okuma çemberinin farklı beceri alanlarındaki etkinliğini gösteren farklı amaçlı çalışmalara yer verilebilir.

Okuma çemberinin öğretmenler üzerindeki etkileri ve öğretmenlerin yöntem ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlayan çalışmalara da yer verilmiştir (Çermik vd., 2019; Doğan vd., 2019). Bu çalışmaların sayılarının genele oranla az olması yeterli verilerin elde edilememesini beraberinde getirmiştir. Öğretmenlerle yapılan çalışmalar artırılarak daha detaylı verilerin elde edilmesi sağlanabilir.

Çalışmaların Yöntemlere Göre Değerlendirilmesi

Okuma çemberini konu alan çalışmaların yöntemleri üç temel alanda ele alınmıştır. Bu alanlardan ilki çalışmaların desenleridir. Çalışmaların büyük bir kısmının nicel çalışmalar olduğu görülmektedir (Avcı vd., 2013; Hatun ve Kurtlu, 2019). Nicel çalışmalarda okuma çemberinin Türkçe beceri alanlarından okuma üzerindeki etkile-

ri incelenmiştir. Çalışmalarda nitel araştırmalara da yer verilmiştir (Avcı vd., 2010; Doğan vd., 2019). Nitel araştırmalarda daha çok okuma çemberi ile ilgili durum çalışmaları yapılmıştır. Bununla birlikte okuma becerisine ait okuma tutumları, okur tepkileri gibi diğer boyutlarda da veriler toplanmıştır. Okuma çemberi ile ilgili karma çalışmalar da bulunmaktadır (Doğan vd., 2021; Tekin, 2019). Bu çalışmalarda hem nicel veriler hem de nitel veriler toplanarak daha kapsamlı değerlendirmeler yapılmıştır.

Okuma çemberini konu alan çalışmalar yöntemlerine göre incelenirken ele alınan ikinci boyut örneklem sayısıdır. İncelenen araştırmalarda örneklem sayısının daha çok 31-100 arasında olduğu görülmektedir (Hatun ve Kurtlu, 2019; Tosun ve Doğan, 2020). Nicel araştırmalarda örneklem sayısının fazla olması sonuçların evrene yansıtılması açısından önemli olduğu için daha fazla örneklem sayısı ile çalışmaların yapılması etkili olacaktır.

Çalışmalar üçüncü olarak örneklem türüne göre incelendiğinde ilkökul, ortaokul ve lisans öğrencileri ile çalışmaların yapıldığı ancak lise öğrencileri ile çalışma yapılmadığı görülmektedir. Bu katılımcı gruplarından en çok çalışmanın yapıldığı grup ilkökul, Eğitim Fakültesi lisans öğrencileri ve ortaokul öğrencileridir (Mete, 2020; Pilav ve Balantekin, 2017). Bu durum çalışmaların çoğunun okuduğunu anlama üzerine kurgulanmış olmasına bağlanabilir. İlkokul ve ortaokul düzeyinde daha çok okuma becerisinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu durum da örneklem türünü etkilemiştir. Fakat akademik hayatın tamamında okuma ve okuduğunu anlama çalışmalarının öneminin devam ettiği ve okuma çemberinin diğer beceri alanlarını da etkileyebildiği düşünülürse lise düzeyinde daha fazla çalışmanın yapılması gerektiği fark edilecektir. Çalışmalar incelendiğinde Eğitim Fakültesi lisans öğrencileri ile çalışmalar yapılırken, eğitim uygulamalarında kritik bir role sahip olan öğretmenlerle çalışmaların yapılmaması dikkat çekmektedir. Eğitim Fakültesi lisans öğrencileri ile yapılan çalışma sayılarının daha da artırılarak, sahadaki öğretmenlerle de çalışmaların yapılması önerilebilir.

Çalışmaların Sonuçlarına Göre Değerlendirilmesi

Mevcut araştırmada okuma çemberinin kullanıldığı çalışmaların sonuçları da değerlendirilmiştir. Buna göre okuma çemberinin okuma alanını çeşitli yönlerden etkilediği belirlenmiştir. Öncelikle okuma çemberinin okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu sonucu dikkat çekmektedir. Okuma çemberinin akıcı okuma, eleştirel okuma becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu sonuçları da görülmektedir (Hatun ve Kurtlu, 2019; Tosun ve Doğan, 2020). Okuma çemberinin okuma alışkanlığı kazandırma, okur tepkilerini etkileme, dil öğrenenleri okumaya teşvik etme konularına ve eleştirel okuma öz yeterlilik algısına olumlu etkileri bulunmuştur. Ancak çalışma sa-

yılarının az olması bu sonuçların genelleşebilmesi önünde bir engel oluşturmaktadır. Ayrıca okuma çemberinin okuma becerisi üzerinde etkili olmadığı, okuma motivasyonu üzerinde olumlu bir farklılığa yol açmadığı sonuçları da çıkmıştır (Demir, 2019; Doğan, Çermik, Yıldırım ve Ateş, 2021). Bu değişkenlerin temele alınarak daha fazla çalışmalar yürütülmesi sonuçların genellenebilirliği açısından değerli görülmektedir.

Okuma çemberi kullanılan çalışmaların öğretmenler boyutundaki sonuçlarına bakıldığında Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin yöntemi etkili bulunduğu, okuma çemberinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini olumlu etkilediği, okuma çemberindeki rollerin öğretmen adayları üzerinde olumlu etkileri olduğu sonuçları elde edilmiştir (Çermik vd., 2019; Doğan vd., 2019). Yapılan çalışma sayılarının az olması nedeniyle bu sonuçları destekleyecek araştırmalara hala ihtiyaç duymaktadır. Daha fazla ve kapsamlı çalışmalar yapılarak bu sonuçlar yeniden değerlendirilebilir.

Okuma çemberinin kullanıldığı araştırmaların diğer sonuçları incelendiğinde okuma çemberinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerini geliştirdiği görülmektedir (Doğan vd., 2018). Okuma çemberinin özellikle etkileşime ve iletişime dayalı bir yöntem olmasının sosyal becerilerin gelişimi üzerindeki etkinin açıklanmasında önemli olacağı düşünülmektedir.

Çalışmaların Önerilerine Göre Değerlendirilmesi

Okuma çemberinin kullanıldığı çalışmalar önerilerine göre incelendiğinde öneriler üç grupta toplanabilir. Birinci grup öneriler araştırmacılara yapılan önerilerdir. Araştırmacılara yeni çalışmalarda daha geniş örneklem üzerinde araştırma yürütmeleri, farklı sınıf ve okul türlerinde yöntemi uygulamaları ve okuma çemberinin okuma dışında farklı beceri alanlarındaki etkilerini inceleyen çalışmalar yapmaları önerilmiştir (Sarı vd., 2017; Tosun, 2018). Bu önerilerden en dikkat çeken ve alanda eksikliği oldukça fark edilen boyut okuma çemberinin farklı beceri alanlarındaki etkisini gösteren çalışmaların yokluğudur. Ayrıca okuma çemberinin farklı okuma teknikleriyle karşılaştırılması, okuma çemberinin farklı derslerde kullanımıyla ilgili çalışmaların yapılması araştırmacılara yapılan diğer önerilerdendir (Avcı vd., 2013). Okuma çemberinin yetişkinlerdeki okuma becerilerine katkısını inceleyen çalışmalar da tercih edilebilir. Okuma çemberinin okuma motivasyonu ve okuma tutumu üzerindeki etkisi ile farklı bilişsel, sosyal becerilere etkisinin görüleceği çalışmalar yapılması önerilere eklenmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığına yapılan öneriler incelendiğinde okuma çemberinin Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla etkin kullanılması önerisi ilk sırada yer almaktadır (Hatun ve Kurtlu, 2019; Mete, 2020). Okuma çemberinin eleştirel okuma becerilerini geliştirmek, akıcı okumayı sağlamak, fark-

lı şubeler arasında uygulayarak öğrenciler arasındaki etkileşimi arttırmak ve farklı derslerde kullanımını sağlamak gibi önerileri de eklenmiştir (Tosun, 2018; Tosun ve Doğan, 2020). Okuma çemberinin kullanımı konusunda öğretmen becerilerinin artırılması öneriler arasında bulunmaktadır.

Yapılan çalışmalarda üniversitelere yönelik ifade edilen öneriler incelendiğinde ise Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin okuma çemberi yöntemi ile tanıştırılması gerektiği dikkat çekmektedir (Çermik vd., 2019). Bu bağlamda öğretmen yetiştiren kurumların özellikle etkililiği farklı araştırmalar aracılığıyla test edilmiş bir öğretim yöntemini öğretmen adaylarına tanıtmalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Genel Değerlendirme

Okuma çemberinin kullanımı ile ilgili yapılan çalışmaların betimsel içerik analizi yöntemiyle incelenmesi sonucunda bu yöntemin daha çok Türkçe dersi kapsamındaki bir beceri alanı olan okuma becerisi üzerinde çalışıldığı ortaya çıkarılmıştır. Bu bağlamda okuma çemberinin diğer derslerdeki kullanımı ve Türkçe dersindeki diğer becerilere etkisini konu edinen araştırmaların yürütülmesinin ciddi bir gereklilik olduğu düşünülmektedir. Örneklem grupları incelendiğinde örneklem türünün daha çok ilkökul, Eğitim Fakültesi lisans öğrencileri ve ortaokul düzeyinde öğrencilerden oluştuğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda farklı okul, sınıf ve örneklem türleri ile yapılan çalışmalar verilerin genişletilmesine katkı sağlayacaktır. Okuma çemberi birçok zihinsel süreci içerisinde barındıran bir yöntemdir. Eğitim öğretim uygulamalarında kritik role sahip öğretmenlerin bu yöntem ile ilgili bilgilendirilmesine ait çalışmalar yapılması da alanda belirlenen eksiklikler arasındadır.

Kaynakça

Tematik analiz kapsamında incelenen çalışmalar yıldız (*) ile gösterilmiştir.

- *Avcı, S., Yüksel, A., ve Akıncı, T. (2010). Okuma alışkanlığı kazandırmada etkili bir yöntem: Okuma çemberi. *MÜ Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 5-24.
- *Avcı, S., Baysal, N., Gül, M., ve Yüksel, A. (2013). The effect of literature circles on reading comprehension skills. *Journal of Theoretical Educational Science*, 6(4), 535-550. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.6710>
- *Avcı, S., ve Yüksel, A. (2011). Okuma çemberi yöntemine göre kitap okumanın öğrencilere bilişsel ve duyuşsal katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1285-1300.

- *Aytan, T. (2018). Perceptions of prospective Turkish teachers regarding literature circles. *International Journal of Educational Methodology*, 4(2), 53-60. <https://doi.org/10.12973/ijem.4.2.53>
- Bastuğ, M. (2014). The structural relationship of reading attitude, reading comprehension and academic achievement. *International Journal of Social Sciences and Education*, 4(4), 931-946.
- Çalık, M., ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33- 38. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- *Çermik, H., Doğan, B., Ateş, S., ve Yıldırım, K. (2019). Öğretmen adaylarının okuma çemberine ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 87, 1-15. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.14>
- *Çetinkaya, F. Ç., ve Topçam, A. B. (2019). A different analysis with the literature circles: teacher candidates' perspectives on the profession. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(4), 8-16. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.7n.4p.8>
- *Demir, E. (2019). *Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi), Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- *Doğan, B., Çermik, H., Ateş, S., ve Yıldırım, K. (2019). Öğretmen adaylarının okuma çemberinde üstlendikleri rollere ilişkin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 141-157. <https://doi.org/10.16916/aded.482428>
- *Doğan, B., Yıldırım, K., Çermik, H., ve Seyit, A. (2018). Okuma çemberi: Niçin ve nasıl? Örnek bir uygulama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 747-765. <https://doi.org/10.16916/aded.428415>
- *Doğan, B., Cermik, H., Yıldırım, K., ve Ateş, S. (2021). The effects of literature circles experiences on primary school students' attitudes towards reading. *Journal of Eurasian Education and Culture*, 6(12), 88-148. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.308>
- Ergen, Y., Boyraz, C., Batmaz, O., ve Kansu Çevik, C. (2019). Zihinsel imaj oluşturmaya dayalı öğretimin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 72-81. <http://10.24106/kefdergi.3425>
- Güngör, A., ve Açıkgöz Ün, K. (2006). İşbirlikçi öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerine etkileri. *Kuram Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 481-502.

- *Hatun, E. T., ve Kurtlu, Y. (2019). Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 23(78), 191-204. <http://dx.doi.org/10.17753/Ekev1177>
- Kaldırım, A., ve Tavşanlı, Ö.F. (2020). Grafik Örgütleyicilerin Türkçe Eğitiminde Kullanımını Konu Edinen Araştırmaların İncelenmesi: Bir Tematik Analiz. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 839 – 873.
- Kaldırım, A., ve Tavşanlı, Ö. F. (2021). A thematic review of using digital teaching technologies in Turkish language teaching. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 4(2), 70-95.
- *Karatay, H., ve Soysal, İ. (2021). Edebiyat halkalarının 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 22, 666-677. <https://doi.org/10.29000/rumelide.897109>
- *Kaya Tosun, D. (2018). Okuma çemberinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi (Doktora Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 95-109.
- Kuşdemir, Y., ve Güneş, F. (2014). Doğrudan öğretim modelinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 86-113.
- MEB. (2019a). “PISA 2018 Türkiye Ön Raporu”, Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, No:10 http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf (Erişim tarihi: 24.12.2020)
- MEB. (2019b). Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi 4. Sınıflar Raporu (2019). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- *Mete, G. (2020). Okuma eğitiminde okuma çemberi yönteminin uygulanması. *Tarih Okulu Dergisi*, 13(45), 1147-1158. <http://dx.doi.org/10.29228/joh.40307>
- *Okur, T. (2019). *Okuma çemberinin ilkökul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- *Özbay, M., ve Kaldırım, A. (2015). Okuma çemberi tekniğinin öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlilik algılarına etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3, 222-234.
- *Pilav, S., ve Balantekin, M. (2017). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 149-170.
- *Sarı, T., Kurtuluş, E., ve Yücel Toy, B. (2017). Okuma çemberi yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerilerine etkisinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(2), 1-14.
- Tavşanlı, Ö.F., ve Kaldırım, A. (2020). Türkiye'de süreç temelli yazma yaklaşımı: Bir tematik analiz çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 108-138.
- *Tekin, Ş. (2019). *Encouraging extensive reading through reading circle activity at a preparatory school in Turkey* (Master thesis). Çağ University, Mersin.
- Tokgöz, S., ve Işık, A.D. (2020). KWL (Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim?) Stratejisinin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 57-84. <https://doi.org/10.37217/tebd.655873>
- *Tosun, D. K., ve Doğan, B. (2020). Okuma çemberinin okuduğunu anlama ile akıcı okuma üzerindeki etkileri ve okur tepkileri: Bir karma yöntem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 45, 203. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8716>
- Ünal, S., Çalık, M., Ayas, A., ve Coll, R. K. (2006). A review of chemical bonding studies: needs, aims, methods of exploring students' conceptions, general knowledge claims and students' alternative conceptions. *Research in Science ve Technological Education*, 24(2), 141-172. <https://doi.org/10.1080/02635140600811536>
- *Yıldırım, K., Seyit, A., Çermik, H., ve Doğan, B. (2019). Okuma çemberinin öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeylerinin gelişimine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1029-1048. <https://doi.org/10.17152/gefad.523510>

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Başarı Algıları ile Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Sezgin TEMEL¹, Ceren ÇEVİK KANSU², Nermin TEMEL³

1 Uzman Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, temel_sezgin@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-8317-8629.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, ceren.ckansu@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4444-1765.

3 Uzman Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, nermin.oztp@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0307-6265.

Gönderilme Tarihi: 22.02.2022 Kabul Tarihi: 04.11.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1077573

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin başarı algıları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın örneklemi, 460 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Başarı Algısı Ölçeği” ve “Öz Düzenleme Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde Mann Whitney U, Kruskal Wallis-H, Jonckheere-Terpstrai ve Spearman Sıra Farkları Korelasyon testleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin başarı algılarının yüksek düzeyde ve öz düzenleme becerilerinin ise orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin başarı algıları cinsiyete ve okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşmazken, anne eğitim durumuna göre farklılaşmıştır. Baba eğitim durumuna göre başarı algısı ölçeği davranışsal alt boyutta anlamlı olarak farklılaşmıştır. Cinsiyete göre öz düzenleme ölçeğinin öğrenme stratejileri alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Öz düzenleme ölçeğinin hedef belirleme ve planlama alt boyutunda anne, yardım arama ve öz değerlendirme alt boyutlarında baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Öz düzenleme ölçeği okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşmamıştır. Öğrencilerin başarı algıları ve öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: ilkokul öğrencileri, başarı algısı, öz düzenleme

The Relationship between Primary School Fourth Grade Students' Perceptions of Success and Self-Regulation Skills

Abstract

This research aims to determine the relationship between the success perception of fourth grade students and their self-regulation skills. The research sample consists of 460 fourth grade students. Data were collected using the 'Personal Information Form', 'Success Perception Scale' and 'Self-Regulation Scale'. Mann–Whitney U, Kruskal Wallis-H, Jonckheere-Terpstra and Spearman rank difference correlation tests were used to analyse the data at hand. The results of the research show that students' perceptions of success is high score level and self-regulation skills are the average score level. While the success perception of the students did not differ based on gender and status of pre-school education, it differed based on the mother's educational background. The success perception scale differed significantly based on the father's educational background in the behavioural sub-dimension. The findings revealed that there was a significant difference based on gender in the sub-dimension of learning strategies of the self-regulation scale. It was found that the mother's educational background made a significant difference in the subdimensions of goal setting and planning for self-regulation scale. The father's educational background made a significant difference in the subdimensions of seeking help and self-assessment. Self-regulation scale did not differ based on the status of pre-school education. It was observed that there was a positive and low-level relationship between the students' success perceptions and self-regulation skills.

Anahtar Kelimeler: *primary school students, success perception, self-regulation*

Giriş

“Bireyin sahip olduğu algılama yeteneği doğuştan mıdır, yoksa algılamanın temelinde daha sonra öğrenilen yaşamsal beceriler mi vardır?” sorusuna pek çok filozof tarafından yanıt aranmıştır (Cüceloğlu, 2017). Birey etrafında gerçekleşen her şeyi farklı biçimlerde algılamaktadır (Yalçın ve Erginer, 2014). Bu nedenle insanların durumlara veya olaylara ilişkin algıları değişkenlik gösterebilir (Boswell, 2008). Algı, kazanılan bilginin işlenmesi ve düzenlenmesi için bu bilgiyi belirli bir yapıya ve organizasyona sokma işlemine verilen addır (Cüceloğlu, 2017). Algı, hissettiklerimizi yorumlayarak duyuşal bilginin değerlendirilmesi için gerçekleşen yüksek düzeydeki bir biliş kapsamaktadır (Babayeva, 2020). Başarı ise genel olarak mükemmellik standartlarını veya daha ötesini temel alarak bir davranışı ya da görevi yapma isteğidir

(Cüceloğlu, 2017). Ayrıca çaba ile elde edilen bir sonuç olarak da tanımlanmaktadır (Deering, 2010).

Öğrenci başarısı kavramı karmaşıktır (Rockstroh, 2011). Öğrenciler başarıyı kişisel bakış açılarına göre yorumlayarak algılar ve başarı için öznel standartları kullanmaktadırlar. Böylece, öğrencilerin öğrenme hedefleri bu öznel başarı standartlarıyla iç içe geçmiştir (Maatta, Mykkanen ve Jarvela, 2016). Başarı kavramına öğrenciler tarafından yüklenen anlamların ortak olması son derece önemlidir (Kara ve Şahin, 2019). Öğrenciler için başarı okulda akademik programlardan veya derslerden hangi düzeyde yararlandıklarının ölçüsü ya da göstergesidir (Güleç ve Alkış, 2003).

Başarı algısı yapı olarak iki kelimenin birleşmesiyle ortaya çıkan bir kavramdır (Torun, 2020). Algılar ve okul başarısı arasında karşılıklı bir ilişki bulunmaktadır (Maatta ve diğerleri, 2016). İlkokul, öğrencinin kendisi ve dünya ile ilgili düşüncelerinin ve algılarının oluştuğu dönem olması bakımından önemlidir (Yaylacı, 2007). Bu dönemde öğrenci okul yaşantılarından bazı sonuçlar çıkarmaktadır (Gürses ve Kılavuz, 2011). Öğrencilerin kendileri ve başkaları için neyin başarı olarak sayıldığına dair algıları hakkında çok az şey bilinmektedir (Maatta ve diğerleri, 2016). Bu algılar ile birlikte öğrencilerin sahip oldukları beceriler ve bu becerileri kullanma düzeyleri başarıya ulaşmada etkili olabilmektedir. Bu sebeple öğrencilerin, başarıya ulaşmalarında öz düzenleme becerileri belirleyici bir unsurdur (Boekaerts ve Corno, 2005). Bu başarının kazanılmasına yönelik literatür incelendiğinde öğrencilerin akademik başarıları ile öz düzenleme becerileri arasında (Demir ve Budak, 2016; Duckworth ve Carlson, 2013; Montroy, Bowles, Skibbe ve Foster, 2014; Schapiro ve Livingston, 2000) ilişki olduğuna yönelik araştırmalar bulunmaktadır.

Öz düzenleme, insan benliğinin kendi iç durumlarını veya tepkilerini değiştirme çabalarını kapsamaktadır (Schmeichel ve Baumeister, 2004). Diğer bir deyişle öz düzenleme becerilerine sahip öğrenciler biliş ve motivasyon süreçlerini kontrol ederek etkili öğrenme gerçekleştirmektedirler (Özbay, 2008). Öz düzenlemenin sınıfta önemli bir rol oynadığı fikri yeni değildir. Okulda başarı için öz düzenlemenin faydalarına dair kanıtlar artmaktadır. Bu kanıtlara göre öğrencilerin öz düzenleme becerilerine sahip olmaları başarılı olmalarını sağlamaktadır (Duckworth ve Carlson, 2013). Bu öğrenciler tamamen öğretmenlere güvenmeyi değil kişisel çabaları ile süreci yöneterek bilgi ve beceri kazanmayı tercih ederler (Zimmerman, 1989). Öz düzenleme sürecinde öğrenci hedeflere ulaşmak için ortaya koyduğu davranışları gözlemeli ve gözlem sonuçlarını kaydetmelidir (Senemoğlu, 2015). Kendi kendini düzenleyerek öğrenmeyi gerçekleştirebilen öğrenciler, belirli bir öz düzenleme stratejisinin nasıl ve neden kullanılması gerektiğine dair net bir fikre sahiptir. Bu öğrenciler birçok yönden aktif öğrencilerdir. Örneğin, öğrenme performanslarını artırmaya odaklanırlar, öz dü-

zenleme stratejileri kullanırlar, kendilerine geri bildirim verirler ve bu geri bildirimle dayanarak öğrenmelerini geliştirirler. Sonuç olarak, sahip oldukları algılarını veya öğrenme stratejilerini değiştirirler (Cheng, 2011).

Öğrenciler kendi anlamlarını, hedeflerini ve stratejilerini dış çevre ve kendi zihinlerinde bulunan bilgilerden aktif olarak oluşturabilirler. Öz düzenlemeli öğrenme bağlamında öğrenciler sadece eğitimcilerden, ailelerinden ya da farklı sosyal çevrelerindeki kişilerden gelen bilgilerin edilgen alıcısı olmaktan öte, öğrenme sürecinde daha çok aktif, yapıcı anlam oluşturmalarıdır (Pintrich, 2000). Öz düzenleme döngüsel bir süreçtir. Bu süreç öğrenme sırasında değişebildiğinden izlenmelidir. Bu tür bir izleme bireyin stratejilerinde, bilişlerinde, duygulanımlarında ve davranışlarında değişikliklere yol açmaktadır (Schunk ve Ertmer, 1999). Öz düzenlemeli öğrenme sürecinde öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirlemeleri, planlarını oluşturmaları, stratejilerini seçmeleri, süreçlerini izlemeleri ve öğrenme sonuçlarını kritik etmeleri gerekmektedir (Cheng, 2011). Üstün motivasyonları ve uyarlanabilir öğrenme yöntemleri nedeniyle, kendi kendini düzenleyen öğrencilerin sadece akademik olarak başarılı olmaları değil, geleceklerini iyimser bir şekilde görme olasılıkları da daha yüksektir (Zimmerman, 2002). Çünkü öz düzenlemeli öğrenme, günümüzde temel eğitimden yükseköğretime kadar çok gereklidir (Fauzi ve Widjajanti, 2018).

Okul başarısındaki gelişmeler, sınıfta öz düzenleme stratejilerini kullanma fırsatları ve sınıf çalışmalarında ilerleme ile yakından ilişkili olabilir (Nunez, Tuero, Fernandez, Anon, Manalo ve Rosario, 2021). Yapılan çalışmalar, öz düzenleme süreçlerinin okulda nasıl başarıya yol açtığını açıkça ortaya koysa da çok az öğretmen öğrencileri kendi başlarına öğrenmeye hazırlamaktadır. (Zimmerman, 2002). Gelecekte sınıfta öğretmen, görevlerin ve bağlamın birçok yönünü kontrol eder. Bu nedenle, öğrencilerin bağlamsal kontrol ve düzenlemeyle meşgul olmaları için çok az fırsat olabilir. Bununla birlikte daha öğrenci merkezli sınıflarda, öğrencilerden akademik görevler ve sınıf iklimi ve sınıf yapısı üzerinde daha çok gerçek kontrol ve düzenleme yapmaları istenir (Pintrich, 2004). Bir öğrenci sınıftaki bir dersin bazı yönlerini anlayamazsa, düzeltici eylemde bulunmak için öz farkındalığına ve stratejik bilgiye sahip olmalıdır. Öğretmenlerin okul günü boyunca herhangi bir noktada her öğrencinin sınırlamasına uyum sağlaması mümkün olsa bile, yardımları bu öğrenmenin en önemli yönünü, bir öğrencinin kendi kendini düzenleme yeteneğini geliştirmesini balalayabilir (Zimmerman, 2002).

Akademik öz düzenleme, akademik bağlılığı etkileyen faktörlerden biridir (Zar-rin, Gracia ve Paixao, 2020). Davranışın düzenlenmesinde, içsel pekiştirmeler dışsal pekiştirmelere göre daha etkilidir. Bu sebeple öz düzenlemede içselleştirilmiş performans standartları daha önemlidir (Senemoğlu, 2015). Bir öğrenci derslerinde başa-

rısız olursa, düzeltici eylemde bulunmak için bazı stratejik bilgilere sahip olmalıdır. (Zimmerman, 2002). Eğer öğrenciler öğrenmeyi kendi belirledikleri stratejilere göre uygulayabiliyorlarsa, yani kendi kendilerine öğrenme yolu belirleyebiliyorlarsa, karşılaştıkları problemlerin üstesinden kolaylıkla gelebilmektedirler (Çiltaş, 2011).

Çeşitli bağlamlarda yapılan araştırmalar, öz düzenleme becerilerinin akademik sonuçlara ulaşma sürecinde olumlu bir etkisinin olduğuna giderek daha fazla dikkat çekmektedir (He, Nutton, Graham, Hirschausen ve Su, 2021). Bu bakımdan akademik başarıya giden süreçte öz düzenleme becerilerinin hangi düzeyde etkilendiğini belirlemek önem arz etmektedir. Bununla birlikte bu araştırma, öğrencilerin başarı algılarını araştırarak onların başarılarını betimleyebilir ve diğer eğitim paydaşlarını tartışmaya dâhil ederek alana katkı sağlayabilir. Nitekim öğrencilerin akademik başarıyı elde etmesinde ilk göstergelerden biri olarak düşünülen başarı algısının ölçülmesi beklenmektedir (Kara ve Şahin, 2019). İlgili literatür incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin akademik başarıları ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi (Aktan, 2012; Demir ve Budak, 2016; Duru, Duru ve Balkıs, 2014; Hubert, Guimard, Florin ve Tracy, 2015; Mason, 2018; McClelland ve Cameron, 2011; Nunez ve diğerleri, 2021; Pakiş, 2019; Trias, Huertas, Mels, Castillejo ve Ronqui, 2021) inceleyen çalışmalara rastlanmıştır. Ayrıca literatüre bakıldığında başarı algısının farklı alanlarda incelendiği (Akareem ve Hossain, 2016; Aydoğdu, 2017; Bozkurt, 2014; Canpolat ve Çetinkalp, 2011; Dickinson ve Kreitmair, 2021; Karahan, 2021; Martin, Stamper ve Flowers, 2020) çalışmalara da rastlamak mümkündür. Ancak öğrencilerin başarı algısını ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Bu araştırma, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerin başarı algıları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve başarı algısı ile öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi bakımından önemli görülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin başarı algıları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaca yönelik aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur:

Alt Problemler

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin başarı algıları ve öz düzenleme becerileri hangi düzeydedir?
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin başarı algıları ve öz düzenleme becerileri cinsiyete, anne ve baba eğitim durumuna ve okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin başarı algıları ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden korelasyon deseni kullanılmıştır. Korelasyon deseni, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ölçerek tanımlamaktır (Creswell, 2012). Korelasyonel araştırmaları, değişkenler arasındaki ilişkileri belirleyerek bu ilişkilerin seviyelerinin tespit edilmesinde önemli olmakla birlikte daha üst düzey araştırmaların yapılması için ipuçları sağlayan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2020-2021 eğitim öğretim yılında Sivas il merkezindeki devlet ilkokullarında bulunan 5062 dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme ile tespit edilen 232 kız, 228 erkek olmak üzere toplam 460 öğrenci katılmıştır. Basit seçkisiz örneklem, popülasyonun tüm üyelerinin eşit ve bağımsız seçilme şansına sahip olduğu bir örneklem tipidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Bu araştırmanın evrenine göre örneklem büyüklüğü en az 357 olarak belirlenmiştir. Büyüköztürk ve diğerlerinin (2014) Çıngı'dan (1994) uyarladıkları tabloya göre evren büyüklüğünün 5000 olduğu durumlarda örneklem büyüklüğünün en az 357 olması gerekmektedir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Bu form araştırmaya katılan öğrencilerin; cinsiyetlerini, anne ve baba eğitim durumunu ve okul öncesi eğitim alma durumunu belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Kişisel Bilgi Formu kullanılarak ulaşılan veriler, alan yazın doğrultusunda belirlenen, başarı algılarına ve öz düzenleme becerilerine etki edebilecek verilerdir.

Başarı Algısı Ölçeği

İlkokul öğrencilerinin başarı algılarını ölçmek amacıyla Kara ve Şahin (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 24 madde ve bilişsel, duyuşsal, davranışsal olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Beşli Likert tipi bir derecelendirmeye oluşturulan ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 120'dir. Ölçekten alınan puan aralıkları çok düşük düzey (24-43,1 puan), düşük düzey (43,2-62,3 puan), orta düzey (62,4-81,5 puan), yüksek düzey (81,6-100,7 puan) ve çok yüksek düzey (100,8-120 puan) şeklindedir. Alınan düşük puan öğrencinin başarı algı düzeyinin düşük, alınan yüksek puan ise öğrencinin yüksek düzeyde başarı algısına sahip olduğunu gös-

termektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısının bilişsel alan için 0,72, duyuşsal alan için 0,78, davranışsal alan için 0,73 ve ölçek geneli için 0,86 olarak gözlenmiştir (Kara ve Şahin, 2019). Büyüköztürk'e (2014) göre bir ölçme aracında hesaplanan güvenirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması ölçme aracının güvenirliği sağlaması bakımından yeterli kabul edilmektedir.

Öz Düzenleme Ölçeği

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerilerini tespit etmek amacıyla Yılmaz (2020) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek hedef belirleme ve planlama (3 madde), öğrenme stratejileri (5 madde), çaba harcama (3 madde), yardım arama (3 madde) ve öz değerlendirme (4 madde) olmak üzere beş alt boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır (Yılmaz, 2020). Ölçek üçlü likert tipinde olup alınabilecek en düşük puan 18, en yüksek puan 54'tür. Öleekten alınan puan aralıkları düşük düzey (18-29,9 puan), orta düzey (30-41,9 puan) ve yüksek düzey (42-54 puan) şeklindedir. Ölçeğin geçerlik çalışmaları sırasında yapı geçerliğini belirlemek için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve ölçek maddelerinin faktör analizi yapılmıştır. Öz Düzenleme Ölçeği'nin geçerlik çalışmalarının yanı sıra güvenirlik analizi yapılmış olup toplam iç tutarlılık katsayısının (Cronbach Alfa) 0,70 olduğu sonucu elde edilmiştir (Yılmaz, 2020).

Uygulama Süreci

Araştırmada belirlenen örneklemdaki öğrencilerin 156'sına yüz yüze ve 304'üne Google formlar aracılığıyla Kişisel Bilgi Formu, Başarı Algısı Ölçeği ve Öz Düzenleme Ölçeği uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizlerinde SPSS 23.0 istatistik paket programından yararlanılmıştır. Verilerin analizi için ilk olarak öğrencilerin ölçme aracından aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. SPSS programında verilerin normal dağılıp dağılmadığını test etmede Shapiro-Wilk (S-W) ve Kolmogov-Smirnov (K-S) testleri kullanılmaktadır (Kilmen, 2015). Bu açıklamalar doğrultusunda uygulama sonuçlarının normal dağılım göstermediği Shapiro-Wilk (S-W) ve Kolmogov-Smirnov (K-S) testleri, çarpıklık-basıklık değerleri, Z puanları ve histogram grafikleri ile belirlenmiştir. Verilere yönelik öncelikle betimleyici istatistikler yapılmıştır. Betimleyici istatistikler ilgili ölçeklerden alınan puan ortalamalarına göre yorumlanmıştır. Bununla birlikte veriler normal varsayımını sağlamadığından non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis-H testi ve Jonckheere-Terpstra testi kullanılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi yapılmıştır.

Etik Kurulu

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan 26.02.2021 tarih ve 2021/208 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

Bulgular

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Başarı Algıları ve Öz Düzenleme Becerileri Hangi Düzeydedir?

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin başarı algıları ve öz düzenleme becerilerinin hangi düzeyde olduğuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Başarı Algılarının ve Öz Düzenleme Becerilerinin Betimleyici İstatistik Sonuçları

| | n | En düşük | En yüksek | \bar{X} | S | K-S/S-W |
|---------------|-----|----------|-----------|-----------|-------|-----------|
| Başarı algısı | 460 | 57.0 | 120.0 | 99.99 | 14.21 | .00*/.00* |
| Öz düzenleme | 460 | 18.0 | 54.0 | 39.21 | 11.71 | .00*/.00* |

*<.05

Tablo 1’e göre öğrencilerin başarı algılarına ait ortalama puanının 99,99, öz düzenleme puanlarının ortalamasının ise 39,21 olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre öğrencilerin başarı algı puanlarının yüksek, öz düzenleme beceri puanlarının ise orta düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin başarı algıları ve öz düzenleme puanlarının normal dağılmadığı görülmektedir ($p<.05$).

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Başarı Algıları Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Araştırma sorusuna yönelik olarak verilerin normallik analizi yapılmıştır. Veriler normallik varsayımını sağlamadığından non-parametrik testlerden olan Mann Whitney U testi kullanılarak analiz yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2*Öğrencilerin Başarı Algılarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları*

| Boyut | Cinsiyet | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | p |
|--------------|----------|-----|-----------------|--------------|----------|-----|
| Bilişsel | Kız | 232 | 234.96 | 54511.00 | 25413.00 | .46 |
| | Erkek | 228 | 225.96 | 51519.00 | | |
| Duyuşsal | Kız | 232 | 236.01 | 54754.50 | 25169.50 | .36 |
| | Erkek | 228 | 224.89 | 51575.50 | | |
| Davranışsal | Kız | 232 | 235.42 | 54617.50 | 25306.50 | .42 |
| | Erkek | 228 | 225.49 | 51412.50 | | |
| Ölçek geneli | Kız | 232 | 235.53 | 54642.00 | 25282.00 | .41 |
| | Erkek | 228 | 225.39 | 51388.00 | | |

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin başarı algılarının ölçeğin bilişsel ($U=25413.00$, $p>.05$), duyuşsal ($U=25169.50$, $p>.05$), davranışsal ($U=25306.50$, $p>.05$) alt boyutları ve ölçek genelinde ($U=25282.00$, $p>.05$) cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bu bulguya göre cinsiyetin öğrencilerin başarı algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Ancak öğrencilerin sıra ortalaması karşılaştırıldığında, alınan puanlar kızlar lehinedir.

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Başarı Algıları Anne Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Araştırma sorusuna yönelik olarak verilerin normallik analizi yapılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediğinden öğrencilerinin başarı algılarının, anne eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis-H testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3*Öğrencilerin Başarı Algılarının Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

| Boyut | Anne eğitim | n | Sıra Ortalaması | Sd | H | p | r |
|--------------|-----------------|-----|-----------------|----|-------|------|-------|
| Bilişsel | İlkokul | 125 | 256.38 | 3 | 15.96 | .00* | -0.17 |
| | Ortaokul | 121 | 250.30 | | | | |
| | Lise | 131 | 206.29 | | | | |
| | Lisans ve üzeri | 83 | 200.87 | | | | |
| Duyuşsal | İlkokul | 125 | 245.25 | 3 | 8.48 | .03* | -0.12 |
| | Ortaokul | 121 | 247.26 | | | | |
| | Lise | 131 | 219.35 | | | | |
| | Lisans ve üzeri | 83 | 201.45 | | | | |
| Davranışsal | İlkokul | 125 | 256.57 | 3 | 22.53 | .00* | -0.20 |
| | Ortaokul | 121 | 258.62 | | | | |
| | Lise | 131 | 204.46 | | | | |
| | Lisans ve üzeri | 83 | 191.36 | | | | |
| Ölçek geneli | İlkokul | 125 | 256.26 | 3 | 18.71 | .00* | -0.18 |
| | Ortaokul | 121 | 253.84 | | | | |
| | Lise | 131 | 207.92 | | | | |
| | Lisans ve üzeri | 83 | 193.31 | | | | |

* $<.05$

Tablo 3'e bakıldığında öğrencilerin başarı algılarının ölçeğin bilişsel ($H_{(3)}=15.96$, $p<.05$), duyuşsal ($H_{(3)}=8.48$, $p<.05$), davranışsal ($H_{(3)}=22.53$, $p<.05$) alt boyutları ve ölçek genelinde ($H_{(3)}=18.71$, $p<.05$) anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Yapılan Jonckheere-Terpstra testine göre Std. J-T Statistic değeri ölçeğin bilişsel ($J=33382.00$, $z=-3.74$, $p<.05$, $r=-0.17$), duyuşsal ($J=35059.50$, $z=-2.70$, $p<.05$, $r=-0.12$), davranışsal ($J=32406.50$, $z=-4.35$, $p<.05$, $r=-0.20$) alt boyutlarında ve ölçek genelinde ($J=32846.50$, $z=-4.07$, $p<.05$, $r=-0.18$) anlamlı düzeyde farklılık belirlenmiştir. Bu durumda anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin başarı algı puanlarının azaldığı, anne eğitim düzeyi azaldıkça da öğrencilerin başarı algı puanlarının arttığı söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin başarı algıları üzerinde anne eğitim durumunun etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Gruplar arasında anlamlı farklılık görüldüğünden bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı Mann Whitney U testleriyle analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Öğrencilerin Başarı Algılarının Anne Eğitim Durumuna Göre İkili Karşılaştırmalarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Boyut | Anne eğitim | n | Sıra ortalaması | Sıra toplamı | U | p | r |
|--------------|-----------------|-----|-----------------|--------------|---------|------|------|
| Bilişsel | İlkokul | 125 | 142.56 | 17819.50 | 6430.50 | .00* | -.18 |
| | Lise | 131 | 115.09 | 15076.50 | | | |
| | İlkokul | 125 | 114.69 | 14336.50 | 3913.50 | .00* | -.20 |
| | Lisans ve üzeri | 83 | 89.15 | 7399.50 | | | |
| | Ortaokul | 121 | 139.05 | 16825.00 | 6407.00 | .00* | -.16 |
| | Lise | 131 | 114.91 | 15053.00 | | | |
| | Ortaokul | 121 | 111.44 | 13484.00 | 3940.00 | .00* | -.18 |
| | Lisans ve üzeri | 83 | 89.47 | 7426.00 | | | |
| Duyuşsal | İlkokul | 125 | 112.27 | 14033.50 | 4216.50 | .02* | -.15 |
| | Lisans ve üzeri | 83 | 92.80 | 7702.50 | | | |
| | Ortaokul | 121 | 110.58 | 13380.00 | 4044.00 | .01* | -.16 |
| | Lisans ve üzeri | 83 | 90.72 | 7530.00 | | | |
| | İlkokul | 125 | 143.89 | 17986.00 | 6264.00 | .00* | -.20 |
| | Lise | 131 | 113.82 | 14910.00 | | | |
| Davranışsal | İlkokul | 125 | 116.15 | 14518.50 | 3731.50 | .00* | -.23 |
| | Lisans ve üzeri | 83 | 86.96 | 7217.50 | | | |
| | Ortaokul | 121 | 141.90 | 17169.50 | 6062.50 | .00* | -.20 |
| | Lise | 131 | 112.28 | 14708.50 | | | |
| | Ortaokul | 121 | 114.22 | 13820.50 | 3603.50 | .00* | -.24 |
| | Lisans ve üzeri | 83 | 85.42 | 7089.50 | | | |
| | İlkokul | 125 | 142.48 | 17810.50 | 6439.50 | .00* | -.18 |
| | Lise | 131 | 115.16 | 15085.50 | | | |
| Ölçek geneli | İlkokul | 125 | 115.79 | 14474.00 | 3776.00 | .00* | -.23 |
| | Lisans ve üzeri | 83 | 87.49 | 7262.00 | | | |
| | Ortaokul | 121 | 139.55 | 16885.50 | 6346.50 | .00* | -.17 |
| | Lise | 131 | 114.45 | 14992.50 | | | |
| | Ortaokul | 121 | 113.30 | 13709.00 | 3715.00 | .00* | -.22 |
| | Lisans ve üzeri | 83 | 86.76 | 7201.00 | | | |

*<.05

Tablo 4'e göre anne eğitim durumu ölçeğın bilişsel alt boyutunda ilkokul ile lise ($U=6430.50$, $p<.05$, $r= -0.18$), ilkokul ile lisans ve üzeri ($U=3913.50$, $p<.05$, $r= -0.20$), ortaokul ile lise ($U=6407.00$, $p<.05$, $r= -0.16$), ortaokul ile lisans ve üzeri ($U=3940.00$, $p<.05$, $r= -0.18$) arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bu farkın etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Anne eğitim durumu ölçeğın duyuşsal alt boyutunda ilkokul ile lisans ve üzeri ($U=4216.50$, $p<.05$, $r= -0.15$) ve ortaokul ile lisans ve üzeri ($U=4044.00$, $p<.05$, $r= -0.16$) arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bu farkın etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Anne eğitim durumu ölçeğın davranışsal alt boyutunda ilkokul ile lise ($U=6264.00$, $p<.05$, $r= -0.20$), ilkokul ile lisans ve üzeri ($U=3731.50$, $p<.05$, $r= -0.23$), ortaokul ile lise ($U=6062.50$, $p<.05$, $r= -0.20$), ortaokul ile lisans ve üzeri ($U=3603.50$, $p<.05$, $r= -0.24$) arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bu farkın etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Anne eğitim durumu ölçeğın genelinde ilkokul ile lise ($U=6439.50$, $p<.05$, $r= -0.18$), ilkokul ile lisans ve üzeri ($U=3776.50$, $p<.05$, $r= -0.23$), ortaokul ile lise ($U=6346.50$, $p<.05$, $r= -0.17$), ortaokul ile lisans ve üzeri ($U=3715.00$, $p<.05$, $r= -0.22$) arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bu farkın etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Başarı Algıları Baba Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Araştırma sorusuna yönelik olarak verilerin normallik analizi yapılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediğinden öğrencilerinin başarı algılarının, baba eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğı Kruskal Wallis-H testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 5'de yer verilmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin Başarı Algılarının Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Boyut | Baba eğitim | n | Sıra Ortalaması | Sd | H | p | r |
|--------------|-----------------|-----|-----------------|----|------|------|------|
| Bilişsel | İlkokul | 60 | 248.67 | 3 | 3.42 | .33 | - |
| | Ortaokul | 85 | 242.31 | | | | |
| | Lise | 188 | 229.47 | | | | |
| | Lisans ve üzeri | 127 | 215.54 | | | | |
| Duyuşsal | İlkokul | 60 | 259.92 | 3 | 5.21 | .15 | - |
| | Ortaokul | 85 | 224.76 | | | | |
| | Lise | 188 | 234.58 | | | | |
| | Lisans ve üzeri | 127 | 214.40 | | | | |
| Davranışsal | İlkokul | 60 | 266.77 | 3 | 8.95 | .03* | -.13 |
| | Ortaokul | 85 | 238.24 | | | | |
| | Lise | 188 | 231.65 | | | | |
| | Lisans ve üzeri | 127 | 206.48 | | | | |
| Ölçek geneli | İlkokul | 60 | 260.79 | 3 | 6.18 | .10 | - |
| | Ortaokul | 85 | 238.24 | | | | |
| | Lise | 188 | 231.76 | | | | |
| | Lisans ve üzeri | 127 | 210.47 | | | | |

*<.05

Tablo 5'e bakıldığında öğrencilerin başarı algılarının ölçeğin bilişsel ($H_{(3)}=3.42$, $p>.05$), duyuşsal ($H_{(3)}=5.21$, $p>.05$) alt boyutları ve ölçek genelinde ($H_{(3)}=6.18$, $p>.05$) baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Ancak ölçeğin davranışsal alt boyutunda ($H_{(3)}=8.95$, $p<.05$) anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir.

Yapılan Jonckheere-Terpstra testine göre Std. J-T Statistic değeri ölçeğin davranışsal alt boyutta ($J=32852.50$, $z= -2.86$, $p<.05$, $r= -0.13$) anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Bu durumda ölçeğin davranışsal alt boyutunda baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin başarı algı puanlarının azaldığı, baba eğitim düzeyi azaldıkça da öğrencilerin başarı algı puanlarının arttığı söylenebilir. Ayrıca ölçeğin davranışsal alt boyutunda öğrencilerin başarı algıları üzerinde baba eğitim durumunun etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Ölçeğin davranışsal alt boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılık görüldüğünden bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı Mann Whitney U testleriyle analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Ölçeğin Davranışsal Alt Boyutuna Yönelik Öğrencilerin Başarı Algılarının Baba Eğitim Durumuna Göre İkili Karşılaştırmalarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Boyut | Baba eğitim | n | Sıra ortalaması | Sıra toplamı | U | p | r |
|-------------|-----------------|-----|-----------------|--------------|---------|------|------|
| Davranışsal | İlkokul | 60 | 110.53 | 6631.50 | 2818.50 | .00* | -.20 |
| | Lisans ve üzeri | 127 | 86.19 | 10946.50 | | | |

*<.05

Baba eğitim durumu ölçeğin davranışsal alt boyutunda ilkokul ile lisans ve üzeri (U=2818.50, p<.05, r= -0.20) arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bu farkın etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Başarı Algıları Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Araştırma sorusuna yönelik olarak verilerin normallik analizi yapılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediğinden öğrencilerinin başarı algılarının, okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7

Öğrencilerin Başarı Algılarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Boyut | Okul öncesi | n | Sıra ortalaması | Sıra toplamı | U | p |
|--------------|-------------|-----|-----------------|--------------|----------|-----|
| Bilişsel | Evet | 310 | 223.66 | 69335.50 | 21130.50 | .11 |
| | Hayır | 150 | 244.63 | 36694.50 | | |
| Duyuşsal | Evet | 310 | 231.17 | 71663.50 | 23041.50 | .87 |
| | Hayır | 150 | 229.11 | 34366.50 | | |
| Davranışsal | Evet | 310 | 222.34 | 68926.00 | 20721.00 | .06 |
| | Hayır | 150 | 247.36 | 37104.00 | | |
| Ölçek geneli | Evet | 310 | 224.77 | 69677.50 | 21472.50 | .18 |
| | Hayır | 150 | 242.35 | 36352.50 | | |

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin başarı algılarının ölçeğin bilişsel ($U=21130.50$, $p>.05$), duyuşsal ($U=23041.50$, $p>.05$), davranışsal ($U=20721.00$, $p>.05$) alt boyutları ve ölçek genelinde ($U=21472.20$, $p>.05$) okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu bulguya göre okul öncesi eğitim almanın öğrencilerin başarı algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerileri Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Araştırma sorusuna yönelik olarak verilerin normallik analizi yapılmıştır. Veriler normallik varsayımını sağlamadığından öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8

Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerilerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Boyut | Cinsiyet | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | p | r |
|-----------------------------|----------|-----|-----------------|--------------|----------|------|------|
| Hedef belirleme ve planlama | Kız | 232 | 228.35 | 52954.50 | 25926.50 | .70 | - |
| | Erkek | 228 | 232.79 | 53075.50 | | | |
| Öğrenme stratejileri | Kız | 232 | 216.29 | 50179.00 | 23151.00 | .02* | -.10 |
| | Erkek | 228 | 244.96 | 55851.00 | | | |
| Çaba harcama | Kız | 232 | 227.61 | 52804.50 | 25776.50 | .62 | - |
| | Erkek | 228 | 233.45 | 53225.50 | | | |
| Yardım arama | Kız | 232 | 230.28 | 53425.00 | 26397.00 | .97 | - |
| | Erkek | 228 | 230.72 | 52605.00 | | | |
| Öz değerlendirme | Kız | 232 | 227.81 | 52852.50 | 25824.50 | .65 | - |
| | Erkek | 228 | 233.23 | 53177.50 | | | |
| Ölçek geneli | Kız | 232 | 224.03 | 51974.00 | 24946.00 | .29 | - |
| | Erkek | 228 | 237.09 | 54056.00 | | | |

* $<.05$

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin ölçeğin hedef belirleme ve planlama ($U=25926.50$, $p>.05$), çaba harcama ($U=25776.00$, $p>.05$), yardım arama ($U=26397.00$, $p>.05$), öz değerlendirme ($U=25824.50$, $p>.05$) alt boyutları ile ölçek genelinde ($U=24946.00$, $p>.05$) cinsiyete göre anlamlı farklılık gös-

termediği belirlenmiştir. Ancak ölçeğin öğrenme stratejileri ($U=23151.00$, $p<.05$, $r=-0.10$) alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sıra ortalaması karşılaştırıldığında bu farklılığın erkekler lehine olduğu görülmüştür. Fark oluşturan etkinin ise düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerileri Anne Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Araştırma sorusuna yönelik olarak verilerin normallik analizi yapılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediğinden öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin, anne eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis-H testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9

Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Boyut | Anne eğitim | n | Sıra Ortalaması | Sd | H | p | r |
|-----------------------------|-----------------|-----|-----------------|----|------|------|------|
| Hedef belirleme ve planlama | İlkokul | 125 | 230.77 | 3 | 9.09 | .02* | -.08 |
| | Ortaokul | 121 | 258.08 | | | | |
| | Lise | 131 | 219.49 | | | | |
| | Lisans ve üzeri | 83 | 207.26 | | | | |
| Öğrenme stratejileri | İlkokul | 125 | 236.51 | 3 | 3.92 | .27 | - |
| | Ortaokul | 121 | 245.77 | | | | |
| | Lise | 131 | 214.78 | | | | |
| | Lisans ve üzeri | 83 | 224.00 | | | | |
| Çaba harcama | İlkokul | 125 | 229.98 | 3 | 3.76 | .28 | - |
| | Ortaokul | 121 | 247.40 | | | | |
| | Lise | 131 | 226.63 | | | | |
| | Lisans ve üzeri | 83 | 212.75 | | | | |
| Yardım arama | İlkokul | 125 | 227.95 | 3 | 4.84 | .18 | - |
| | Ortaokul | 121 | 248.58 | | | | |
| | Lise | 131 | 230.56 | | | | |
| | Lisans ve üzeri | 83 | 207.89 | | | | |

| | | | | | | | |
|------------------|-----------------|-----|--------|---|------|-----|---|
| Öz değerlendirme | İlkokul | 125 | 236.90 | 3 | 5.07 | .16 | - |
| | Ortaokul | 121 | 248.38 | | | | |
| | Lise | 131 | 215.48 | | | | |
| | Lisans ve üzeri | 83 | 218.50 | | | | |
| | İlkokul | 125 | 234.45 | | | | |
| Ölçek geneli | Ortaokul | 121 | 251.69 | 3 | 5.69 | .12 | - |
| | Lise | 131 | 217.37 | | | | |
| | Lisans ve üzeri | 83 | 214.38 | | | | |
| | | | | | | | |

* $<.05$

Tablo 9'a bakıldığında öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin ölçeğin öğrenme stratejileri ($H_{(3)}=3.92$, $p>.05$) çaba harcama ($H_{(3)}=3.76$, $p>.05$), yardım arama ($H_{(3)}=4.84$, $p>.05$), öz değerlendirme ($H_{(3)}=5.07$, $p>.05$) alt boyutları ile ölçek genelinde ($H_{(3)}=5.69$, $p>.05$) anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin ölçeğin hedef belirleme ve planlama ($H_{(3)}=9.09$, $p<.05$) alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Yapılan Jonckheere-Terpstra testine göre Std. J-T Statistic değeri ölçeğin davranışsal alt boyutunda ($J=36506.50$, $z= -1.81$, $p>.05$, $r= -0.08$) anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Bu durumda hesaplanan etki büyüklüğünün ise düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Ölçeğin hedef belirleme ve planlama alt boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılık görüldüğünden bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı Mann Whitney U testleriyle analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Ölçeğin Hedef Belirleme ve Planlama Alt Boyutuna Yönelik Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre İkili Karşılaştırmalarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Boyut | Anne eğitim | n | Sıra ortalaması | Sıra toplamı | U | p | r |
|-----------------------------|-----------------|-----|-----------------|--------------|---------|------|------|
| Hedef belirleme ve planlama | Ortaokul | 121 | 137.90 | 16686.50 | 6545.50 | .01* | -.15 |
| | Lise | 131 | 115.97 | 15191.50 | | | |
| | Ortaokul | 121 | 111.32 | 13470.00 | | | |
| | Lisans ve üzeri | 83 | 89.94 | 7440.00 | | | |

* $<.05$

Tablo 10'a göre anne eğitim durumu ölçeğın hedef belirleme ve planlama alt boyutunda ortaokul ile lise (U=6545.50, p<.05, r= -0.15) ve ortaokul ile lisans ve üzeri (U=3954.00, p<.05, r= -0.18) arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Bu farkın etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerileri Baba Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Araştırma sorusuna yönelik olarak verilerin normallik analizi yapılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediğinden öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin, baba eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis-H testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11

Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Boyut | Baba eğitim | n | Sıra Ortalaması | Sd | H | p | r |
|-----------------------------|-----------------|-----|-----------------|----|------|------|------|
| Hedef belirleme ve planlama | İlkokul | 60 | 257.54 | 3 | 5.22 | .15 | - |
| | Ortaokul | 85 | 237.88 | | | | |
| | Lise | 188 | 230.40 | | | | |
| | Lisans ve üzeri | 127 | 212.93 | | | | |
| Öğrenme stratejileri | İlkokul | 60 | 262.78 | 3 | 4.49 | .21 | - |
| | Ortaokul | 85 | 229.55 | | | | |
| | Lise | 188 | 227.91 | | | | |
| | Lisans ve üzeri | 127 | 219.72 | | | | |
| Çaba harcama | İlkokul | 60 | 255.40 | 3 | 3.58 | .31 | - |
| | Ortaokul | 85 | 234.95 | | | | |
| | Lise | 188 | 229.11 | | | | |
| | Lisans ve üzeri | 127 | 217.82 | | | | |
| Yardım arama | İlkokul | 60 | 266.03 | 3 | 8.24 | .04* | -.12 |
| | Ortaokul | 85 | 245.01 | | | | |
| | Lise | 188 | 224.75 | | | | |
| | Lisans ve üzeri | 127 | 212.51 | | | | |

| | | | | | | | |
|------------------|-----------------|-----|--------|---|------|------|------|
| Öz değerlendirme | İlkokul | 60 | 273.63 | 3 | 8.49 | .03* | -.11 |
| | Ortaokul | 85 | 232.39 | | | | |
| | Lise | 188 | 225.61 | | | | |
| | Lisans ve üzeri | 127 | 216.10 | | | | |
| Ölçek geneli | İlkokul | 60 | 268.97 | 3 | 6.78 | .08 | - |
| | Ortaokul | 85 | 233.40 | | | | |
| | Lise | 188 | 226.90 | | | | |
| | Lisans ve üzeri | 127 | 215.72 | | | | |

* $<.05$

Tablo 11'e bakıldığında öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin ölçeğin hedef belirleme ve planlama ($H_{(3)}=5.22, p>.05$), öğrenme stratejileri ($H_{(3)}=4.49, p>.05$) çaba harcama ($H_{(3)}=3.58, p>.05$) alt boyutları ile ölçek genelinde ($H_{(3)}=4.15, p>.05$) baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak yardım arama ($H_{(3)}=8.24, p<.05$) ve öz değerlendirme ($H_{(3)}=8.49, p<.05$) alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yapılan Jonckheere-Terpstra testine göre Std. J-T Statistic değeri ölçeğin yardım arama ($J=33090.00, z= -2.75, p<.05, r= -0.12$) ve öz değerlendirme ($J=33613.00, z= -2.43, p<.05, r= -0.11$) alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Bu durumda ölçeğin yardım arama ve öz değerlendirme alt boyutlarında baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin öz düzenleme puanlarının azaldığı, baba eğitim düzeyi azaldıkça da öğrencilerin öz düzenleme puanlarının arttığı söylenebilir. Ayrıca ölçeğin yardım arama ve öz değerlendirme alt boyutunda öğrencilerin öz düzenleme becerileri üzerinde baba eğitim durumunun etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Ölçeğin yardım arama ve öz değerlendirme alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılık görüldüğünden bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı Mann Whitney U testleriyle analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Ölçeğin Yardım Arama ve Öz değerlendirme Alt Boyutuna Yönelik Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre İkili Karşılaştırmalarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Boyut | Baba eğitim | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | p | r |
|------------------|-----------------|-----|-----------------|--------------|---------|------|------|
| Yardım arama | İlkokul | 60 | 141.63 | 8497.50 | 4612.50 | .03* | -.13 |
| | Lise | 188 | 119.03 | 22378.50 | | | |
| | İlkokul | 60 | 108.75 | 6525.00 | 2925.00 | .00* | -.15 |
| | Lisans ve üzeri | 127 | 87.03 | 11053.00 | | | |
| Öz değerlendirme | İlkokul | 60 | 144.15 | 8649.00 | 4461.00 | .01* | -.19 |
| | Lise | 188 | 118.23 | 22227.00 | | | |
| | İlkokul | 60 | 109.65 | 6579.00 | 2871.00 | .00* | -.20 |
| | Lisans ve üzeri | 127 | 86.61 | 10999.00 | | | |

*<.05

Tablo 12'ye göre baba eğitim durumu ölçeğin yardım arama alt boyutunda ilkokul ile lise (U=4612.50, p<.05, r= -0.13) ve ilkokul ile lisans ve üzeri (U=2925.00, p<.05, r= -0.15), öz değerlendirme alt boyutunda ilkokul ile lise (U=4461.00, p<.05, r= -0.19) ve ilkokul ile lisans ve üzeri (U=2871.00, p<.05, r= -0.20), arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Bu farkın etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerileri Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Araştırma sorusuna yönelik olarak verilerin normallik analizi yapılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediğinden öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin, okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 13'te yer verilmiştir.

Tablo 13

Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerilerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Boyut | Okul Öncesi | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | p |
|-----------------------------|-------------|-----|-----------------|--------------|----------|-----|
| Hedef belirleme ve planlama | Evet | 310 | 231.05 | 71625.50 | 23079.50 | .89 |
| | Hayır | 150 | 229.36 | 34404.50 | | |
| Öğrenme stratejileri | Evet | 310 | 227.68 | 70580.00 | 22375.00 | .51 |
| | Hayır | 150 | 236.33 | 35450.00 | | |
| Çaba harcama | Evet | 310 | 235.69 | 73064.50 | 21640.50 | .21 |
| | Hayır | 150 | 219.77 | 32965.50 | | |
| Yardım arama | Evet | 310 | 230.47 | 71445.00 | 23240.00 | .99 |
| | Hayır | 150 | 230.57 | 34585.00 | | |
| Öz değerlendirme | Evet | 310 | 232.65 | 72120.50 | 22584.50 | .61 |
| | Hayır | 150 | 226.06 | 33909.50 | | |
| Ölçek geneli | Evet | 310 | 230.84 | 71560.50 | 23144.50 | .93 |
| | Hayır | 150 | 229.80 | 34469.50 | | |

Tablo 13'e bakıldığında öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin ölçeğin hedef belirleme ve planlama ($U=23079.50$, $p>.05$), öğrenme stratejileri ($U=22375.00$, $p>.05$), çaba harcama ($U=21640.50$, $p>.05$), yardım arama ($U=23240.00$, $p>.05$), öz değerlendirme alt boyutlarında ($U=22584.50$, $p>.05$) ve ölçek genelinde ($U=23144.50$, $p>.05$) okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu bulguya göre okul öncesi eğitim almanın öğrencilerin öz düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin sıra ortalaması karşılaştırıldığında, alınan puanların ölçeğin öğrenme stratejileri alt boyutu hariç okul öncesi eğitim alanlar lehine olduğu görülmektedir.

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Başarı Algıları ile Öz Düzenleme Becerileri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Öğrencilerin başarı algıları ve öz düzenleme beceri puanları normal dağılım göstermediğinden, başarı algıları ve öz düzenleme beceri puanları arasındaki ilişkiyi incelemek için Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14*Başarı Algısı ile Öz Düzenleme Becerisi Arasındaki İlişki*

| Değişkenler | | Başarı algısı | Öz düzenleme |
|---------------|-------|---------------|--------------|
| Başarı algısı | r_s | 1.00 | .191 |
| | p | - | .00* |
| Öz düzenleme | r_s | .191 | 1.00 |
| | p | .00* | - |

* $<.01$

Tablo 14'e göre yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizine göre öğrencilerin başarı algıları ve öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r_s=.19$, $p<.05$). Determinasyon katsayısının $R_s^2=(0.188)^2=0.04$ olduğu belirlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin başarı algılarındaki toplam değişkenliğin %04'ü öz düzenleme becerilerinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca geriye kalan %96'lık varyansın da başka değişkenlerden kaynaklandığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin başarı algıları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin başarı algılarının yüksek düzeyde, öz düzenleme becerilerinin ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öğrenme yaşantılarının hem başarı algıları hem de öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Bu bulguya paralel olarak Aydoğdu (2017) öğrencilerin spor başarı algı düzeylerinin ortalama puan etrafında toplandığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Karademir ve Devenci (2018) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin başarı duygusunun ortalama puan etrafında toplandığını belirlemiştir. Bunun yanı sıra Nadon (2020) öğrencilerin çoğunluğunun öz düzenleme becerilerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte Yılmaz ve Beyaztaş (2021) ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmasında; öz düzenleme ölçeğinin hedef belirleme ve planlama, öğrenme stratejileri, çaba harcama, yardım arama ve öz-değerlendirme alt boyutlarında ortalama puan üzerinde olduğu bulgusunu elde etmiştir. Gorgoz ve Tican (2020) araştırmasında öğrencilerin öz düzenleme becerileri düzeyinin orta değer üzerinde olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Mutweleli (2014) araştırmasında katılımcıların çoğunluğunun öz düzenleme becerilerinin orta düzeyde olduğunu belirlemiştir. Bunun aksine Serin (2021) öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin yüksek, Gür ise (2018) çok yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin başarı algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Literatürde bu sonucu destekleyen çalışmalar mevcuttur. Ekinci (2018) ortaokul öğrencilerinin başarı algılarında cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığını belirlemiştir. Bununla birlikte Karabulut (2010) beşinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin başarı algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Bu bulgu ile paralel olarak Köksal (2017) yaşları 12 ile 15 arasında değişen basketbol oyuncularına Başarı Algısı Envanteri uygulayarak cinsiyet değişkenine göre yaptığı analiz sonucunda, oyuncuların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığını tespit etmiştir. Ayrıca Şenyurt'un (2018) çalışmasında cinsiyete göre Başarı Algısı Envanteri puanları arasındaki farklılık incelendiğinde; ego alt boyutu ile görev alt boyutu arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu bulgunun aksine, Karabanova ve Bukhalenkova (2016) ergenlerde başarı algısının kızlar lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra Yılmaz (2019) öğrencilerin algılarının ilk ölçümde deney grubu öğrencilerinden kızlar lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Araştırma sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerin başarı algılarının birbirinden çok farklı olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin başarı algılarının anne öğrenim durumuna göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre anne öğrenim düzeyi azaldıkça öğrencilerin başarı algı puanlarının arttığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin başarı algılarının baba öğrenim durumuna göre ölçeğin davranışsal alt boyutu hariç farklılaşmadığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuç doğrultusunda baba öğrenim durumunun ölçeğin davranışsal alt boyutu hariç öğrencilerin başarı algıları üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Anne ve baba eğitim durumu değişkenine göre başarı algısının incelendiği çalışmalar literatürde sınırlıdır. Başoğlu'nun (2017) araştırmasına göre sporcuların Başarı Algısı Ölçeği puan ortalamaları anne ve baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu durum öğrenim durumu hangi düzeyde olursa olsun ebeveynlerin çocuklarına yönelik başarılı olma isteklerini yansıtmalarından kaynaklı olabilir.

Öğrencilerin başarı algılarının okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu durum okul öncesi eğitim almayan çocuklara yönelik ebeveynlerin onları okula hazırlık kapsamında başarılarını artırıcı etkinlikler yaptırılmalarından kaynaklanabilir. Nitekim okul öncesi faaliyetleri ev ortamında gerçekleştiren ve okul öncesi zorunlu olmadığı için göndermeyen velilerin bu konuda çocuklarına destek oldukları düşünülmektedir.

Öğrencilerin öz düzenleme becerileri cinsiyete göre ölçeğin öğrenme stratejileri alt boyutu hariç anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğrenme stratejisi alt boyutundaki bu farklılaşma çocukların öğrenme sürecine yönelik eylemleri, toplumsal rollerdeki değişiklikleri ve çevresel koşullarından kaynaklanabilir. Literatürde bu sonuçla pa-

ralelilik gösteren çalışmalar (Wolters ve Pintrich, 1998) bulunmaktadır. Benzer şekilde Ural, Gültekin Akduman ve Şepitçi Sarıbaş (2020) öz düzenleme becerisinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucunu elde etmişlerdir. Gür (2018) de öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediğini belirlemiştir. Bu sonucun aksine Zimmerman ve Martinez Pons (1990) öz düzenleme becerisinin cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Aktan'ın (2012) yaptığı araştırma da bu bulgu ile örtüşmektedir. Ancak Gomes, Monteiro, Mata, Peixoto, Santos ve Sanches (2019) erkekler lehine ortalama puanların daha yüksek olduğu sonucu elde etmişlerdir. Bununla birlikte Serin'in (2021) araştırmasında ölçeğin hedef belirleme ve planlama, öğrenme stratejileri ve çaba harcama alt boyutları ile ölçek geneli cinsiyete göre farklılık gösterirken, yardım arama ve öz değerlendirme alt boyutlarında farklılık olmadığı görülmüştür. Ayrıca Lenes (2021) Norveçli kızların erkeklerden daha yüksek öz düzenleme puanları olduğunu, ancak ABD'li çocuklar arasında cinsiyet farkının olmadığını belirlemiştir.

Öğrencilerin öz düzenleme becerileri anne öğrenim durumuna göre ölçeğin hedef belirleme ve planlama alt boyutu hariç anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Literatüre bakıldığında, Aydın (2018) ölçeğin dikkat/dürtü kontrolü ile olumlu duygu alt boyutundan elde edilen puan ortalamaları ile ölçeğin genelinden elde edilen puan ortalamalarında anne öğrenim durumuna göre anlamlı fark olmadığını belirlemiştir. Anne öğrenim durumu yüksek olan öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin yüksek olduğu belirlenen araştırmalar da bulunmaktadır (Uykan, 2019). Bununla birlikte Lenes (2021) anne eğitiminin ABD'li çocukların öz düzenlemesini önemli ölçüde etkilediğini, ancak Norveçli çocukların öz düzenlemesinde bir fark oluşturmadığını belirlemiştir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin baba eğitim durumuna göre ölçek genelinde ve ölçeğin hedef belirleme ve planlama, öğrenme stratejileri ve çaba harcama alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Ancak ölçeğin yardım arama ve öz değerlendirme alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı (Aydın, 2018; Budak, 2016) araştırmalar bulunmaktadır. Ayrıca Ural ve diğerleri (2020) babaların öğrenim durumunun çocukların öz düzenleme becerilerinden ölçeğin olumlu duygu boyutu ve toplam puanları üzerinde anlamlı farklılığa yol açtığı, fakat dikkat/dürtü kontrolü boyutunda farklılık oluşturmadığını belirlemiştir. Bu durum ebeveynlerin çocuklara öz düzenleme becerisi kazandırmaya yönelik bilgi sahibi olmamalarından kaynaklı olabilir.

Öğrencilerin öz düzenleme becerileri okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Benzer şekilde Budak (2016) okul öncesi

eğitim almanın öz düzenleme becerisi üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı bulgusunu elde etmiştir. Bu sonucun aksine Tekin ve Koçyiğit (2020) araştırmasında okul öncesine devam etme süresinin çocukların öz düzenleme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğunu belirlemiştir. Bunun yanı sıra Aktan (2012) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin tekrarlama, ayrıntılandırma, örgütlenme, bilişüstü öz düzenleme, zaman ve çalışma çevresini düzenleme, çabayı düzenleme ile ölçek genlinde okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine anlamlı farklılık görülürken, ölçeğin akran öğrenme ve yardım arama alt boyutlarında anlamlı fark görülmemiştir.

Öğrencilerin başarı algıları ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu başarı algısı yüksek öğrencilerin öğrenme sürecinde daha etkin rol aldıklarını gösterebilir. Ayrıca bu durum örneklemde yer alan öğrencilerin öğrenme yaşantılarının ve sosyoekonomik düzeylerinin benzer olmasından kaynaklanabilir.

Araştırmanın sonuçları dikkate alınarak bazı önerilerde bulunulmuştur:

- Araştırmanın daha büyük örneklem grubunda yapılması,
- Başarı algısının ve öz düzenleme becerisinin farklı beceriler ve değişkenler ile ilişkisinin araştırılması,
- Bu araştırma sadece ölçeklerden elde edilen verilere göre incelendiğinden nitel olarak desteklenen çalışmaların da yapılması,
- İlkokul düzeyinde başarı algısını inceleyen araştırmaların sınırlı olması nedeniyle farklı sınıflar üzerinde başarı algısına yönelik araştırmaların yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Akareem, H. S. ve Hossain, S. S. (2016) Determinants of education quality: what makes students' perception different?, *Open Review of Educational Research*, 3(1), 52-67. <https://doi.org/10.1080/23265507.2016.1155167>
- Aktan, S. (2012). Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, *motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Aydın, F. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin ve duygusal zekâlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Aydoğdu, A. (2017). *İlkokul öğrencilerinde spor başarı algısı ve matematik kaygısının bazı değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nişantaşı Üniversitesi.
- Babayeve, G. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin görsel algı düzeyleri ile yazım hatalarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Başıoğlu B. (2017). Grekoromen yıldız erkek güreş milli takım oyuncularının başarı algısı ve özyeterlilik düzeylerinin incelenmesi, *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 31-40.
- Boekaerts, M. ve Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199–231. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>
- Boswell, E. A. (2008). *Perceptions of success in school: As told by students and their parents from select middle schools in the Midwest* [Unpublished doctoral dissertation]. Aurora Üniversitesi.
- Bozkurt, Ş. (2014). *Okul sporlarına katılan öğrencilerin katılım motivasyonu, başarı algısı ve öz yeterliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Budak, H. (2016). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ve matematik dersi başarılarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Büyüköztürk, S. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (19. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. Baskı). Pegem Akademi.
- Canpolat, A. M. ve Çetinkalp, K. Z. (2011). İlköğretim II. kademe öğrenci-sporcularının başarı algısı ve öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13(1), 14-19.
- Cheng, E. C. K. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review*, 6(1), 1-16.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. Baskı). Pearson.
- Cüceloğlu, D. (2017). *İnsan ve davranışı* (35. Baskı). Remzi Kitabevi.

- Çıngı, H. (1994). Örneklem kuramı (2. Baskı). Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Çiltaş, A. (2011) Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11.
- Deering, K. L. (2010). *Exploring third grade students' perceptions of school success* [Unpublished doctoral dissertation]. Güney Carolina Üniversitesi.
- Demir, M. K. ve Budak, H. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ile matematik dersi başarılarının arasındaki ilişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 30-41.
- Dickinson, A. R. ve Kreitmair, U. W. (2021). The importance of feeling cared for: does a student's perception of how much a professor cares about student success relate to class performance? *Journal of Political Science Education*, 17(3), 356-370. <https://doi.org/10.1080/15512169.2019.1659803>
- Duckworth, A. L. ve Carlson, S. M. (2013). Self-regulation and school success. In B.W. Sokol, F.M.E. Grouzet ve U. Müller (Ed.), *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct* (s. 208-230). Cambridge Üniversitesi Yayınları.
- Duru, E., Duru, S. ve Balkıs, M. (2014). Tükenmişlik, akademik başarı ve öz düzenleme arasındaki ilişkilerin analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1263-1284. [https:// dx.doi.org/10.12738/estp.2014.4.2050](https://dx.doi.org/10.12738/estp.2014.4.2050)
- Ekinci, H. B. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin sportmenlik davranışları ile başarı alguları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Fauzi, A. ve Widjajanti, D. B. (2018). Self-regulated learning: The effect on student's mathematics achievement. *Journal of Physics*, 1097, 1-7. [https:// dx.doi.org/10.1088/1742-6596/1097/1/012139](https://dx.doi.org/10.1088/1742-6596/1097/1/012139)
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8. Baskı). McGraw-Hill Humanities.
- Gomes, M., Monteiro, V., Mata, L., Peixoto, F., Santos, N. ve Sanches, C. (2019). The academic self-regulation questionnaire: a study with Portuguese elementary school children. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 32(8), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s41155-019-0124-5>
- Gorgoz, S. ve Tican, C. (2020). Investigation of middle school students' self-regulation skills and vocabulary learning strategies in foreign language. *International*

- Journal of Educational Methodology, 6(1), 25-42. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.1.25>
- Güleç, S. ve Alkış, S. (2003). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin derslerdeki başarı düzeylerinin birbirleriyle ilişkisi, *İlköğretim Online E-Dergi*, 2(2), 19-27.
- Gür, D. (2018). *İlkokul öğrencilerinin dikkat düzeyleri, öz-düzenleme becerileri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Gürses, İ. ve Kılavuz, M. A. (2011). Erikson'un psiko-sosyal gelişim dönemleri teorisi açısından kuşaklararası din eğitimi ve iletişiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(2), 153-166.
- He, V. Y., Nutton, G., Graham, A., Hirschausen, L. ve Su, J. Y. (2021). Pathways to school success: Self-regulation and executive function, preschool attendance and early academic achievement of Aboriginal and non-Aboriginal children in Australia's Northern Territory. *Plos One*, 16(11), e0259857. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0259857>
- Hubert, B., Guimard, P., Florin, A. ve Tracy, A. (2015). Indirect and direct relationships between self-regulation and academic achievement during the nursery/elementary school transition of French students. *Early Education and Development*, 26(5-6), 685-707. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1037624>
- Kara, A. ve Şahin, C. (2019). *İlkokul öğrencileri için başarı algısı ölçeğinin geliştirilmesi*. 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi Tam Metin Kitabı içinde (s.1359-1364). Ankara, Türkiye.
- Karabanova, O. A. ve Bukhalekova, D. A. (2016). Perception of success in adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 233, 13-17. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.116>
- Karabulut, G. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin oyun tercihlerine ve spora katılımlarına göre kaygı düzeylerinin ve başarı algılarının incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Karademir, Ç.A. ve Deveci, Ö. (2018). İlkokul öğrencilerinin başarı duyguları ve benlik saygılarının incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 89-102.
- Karahan, S. D. (2021). *Futbol eğitimi alan çocuklarda sorumluluk duygusu ve başarı algısının incelenmesi (Bjk futbol okulları örneği)* [Yayımlanmamış bilim uzmanlığı tezi]. Kocaeli Üniversitesi.

- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmaları için SPSS uygulamalı istatistik*. Edge Akademi.
- Köksal, A. (2017). *Ergen basketbolcularda anne-baba ilgilenim düzeyleri ile benlik saygısı ve başarı algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Lenes, R. (2021). *Development of self-regulation and academic skills: The role of child factors, socioeconomic status, and cultural context* [Unpublished doctoral dissertation]. Stavanger Üniversitesi.
- Maatta, E., Mykkanen, A. ve Jarvela, S. (2016). Elementary schoolchildren's selfand social perceptions of success. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(2), 170-184. <https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1143418>
- Martin, F., Stamper, B. ve Flowers, C. (2020). Examining student perception of their readiness for online learning: Importance and confidence. *Online Learning*, 24(2), 38-58. <https://doi.org/10.24059/olj.v24i2.2053>
- Mason, A. E. (2018). *Longitudinal and reciprocal effects of primary school students' self-regulation and achievement* [Unpublished doctoral dissertation]. Pennsylvania Eyalet Üniversitesi.
- McClelland, M. M. ve Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New Directions for Child And Adolescent Development*, 133, 29-44. <https://doi.org/10.1002/cd.302>
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E. ve Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 298–309. <https://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.03.002>
- Mutweleli, S. M. (2014). *Academic motivation and self-regulated learning as predictors of academic achievement of students in public secondary schools in Nairobi Country, Kenya* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Kenyatta.
- Nadon, V. (2020, 14 Mayıs). *Motivation influence on primary students' behavior self-regulation* [Paper presentation]. V. papers based on the materials of the international scientific and practical conference of young scientists, graduate students and students, Kherson.
- Nunez, J. C., Tuero, E., Fernandez, E., Anon, F. J., Manalo, E. ve Rosario, P. (2021). Effect of an intervention in self-regulation strategies on academic achievement

- in elementary school: A study of the mediating effect of self-regulatory activity. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 27(1), 9-20. <https://doi.org/10.1016/j.repc.2011.11.008>
- Özbay, A. (2008). *Yabancı dilde bilgilendirici yazma alanında öz düzenleme becerilerinin kullanımı ve başarı arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Pakış, H. Z. (2019). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin öz-yeterlilik algısı, öz-düzenleme becerisi ve genel akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich ve M. Zeidner (Ed), *Handbook of self-regulation, research, and applications* (s. 451-502). Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in önercollege students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Rockstroh, E. C. (2011). *Examining student success: Student definitions and perceptions of success at the california community colleges* [Unpublished doctoral dissertation]. California Lutheran Üniversitesi.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (24. Baskı). Yargı Yayınevi.
- Schapiro, S. R. ve Livingston, J. A. (2000). Dynamic self-regulation: The driving force behind academic achievement. *Innovative Higher Education*, 25(1), 23-35.
- Schmeichel, B. J. ve Baumeister, R. F. (2004). Self-regulatory strength. R. F. Baumeister ve K. D. Vohs (Ed.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (s. 84-98) içinde. Guilford Press.
- Schunk, D. H. ve Ertmer, P. A. (1999). Self-regulatory processes during computer skill acquisition: Goal and self-evaluative influences. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 251-260. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.251>
- Serin, G. (2021). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akademik azimleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Şenyurt, G. (2018). *Takım sporlarında algılanan antrenör, ebeveyn ve akran güdüsel iklim faktörlerinin başarı algısı üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.

- Tekin, H. ve Koçyiğit, S. (2020). Öz düzenleme becerilerinin ilkokula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 1932-1945. <https://doi/10.24106/kefdergi.3928>
- Torun, F. (2020). *Elit judo sporcularının başarı algısı ve spora katılım güdülerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Trias, D., Huertas, J. A., Mels, C., Castillejo, I. ve Ronqui, V. (2021). Self-regulated learning, academic achievement and socioeconomic context at the end of primary school. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 55(2), e1509. <https://doi.org/10.30849/ripijp.v55i2.1509>
- Ural, G., Gültekin Akduman, G. ve Şepitçi Sarıbaş, M. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 24(83), 323-342.
- Uykan, E. (2019). *Ebeveyn tutumları ile çocukların öz düzenlemeleri arasındaki ilişki incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Wolters, C. A. ve Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26, 27-47.
- Yalçın, M. ve Erginer, A. (2014). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul müdürü kavramına ilişkin yaptıkları çizimler. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 270-285.
- Yaylacı, G. Ö. (2007). İlköğretim düzeyinde kariyer eğitimi ve danışmanlığı. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi (Bilig)*, 40, 119-140.
- Yılmaz, F. N. (2019). *7. sınıf insan ve çevre konusuna yönelik eğitici broşür kitapçık destekli fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve algı düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi.
- Yılmaz, R. Ş. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Yılmaz R. Ş. ve Beyaztaş, D. İ. (2021). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(29), 273-299.

- Zarrin, A. S., Gracia, E. ve Paixao, M. P. (2020). Prediction of Academic Procrastination by Fear of Failure and Self-Regulation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 34-43. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.3.003>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. ve Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Pract.* 41(2), 64-71. <https://doi.org/10.1207/s15430421tip41022>

Erasmus+ Programına Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Program Kazanımları ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ali Rıza YAVRUTÜRK¹, Fatih KOCA²

1 Uzm. Psk. Dan., Zile Fen Lisesi, a_r_yavruturk@outlook.com, ORCID: 0000-0002-6724-6019.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, fkoca@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3754-7283.

Gönderilme Tarihi: 03.02.2022 Kabul Tarihi: 09.05.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1067580

Öz

Bu çalışmanın amacı, Erasmus+ öğrenci değişim programına katılan öğrencilerin program kazanımları ile ilgili görüşlerini incelemektir. Araştırmada nitel yöntem çerçevesinde fenomenolojik desen kullanılmıştır. Araştırmaya 2021-2022 öğretim yılı içerisinde Tokat ili Zile ilçesinde MEB'na bağlı bir ortaöğretim kurumunda öğrenim gören ve Erasmus+ öğrenci değişim programı kapsamında Yunanistan'a giden, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnek yöntemi yöntemi ile seçilen 10 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilmiştir. Daha sonra, veriler sürekli karşılaştırmalı analiz metodu ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların program kapsamında belirlenen kazanımlara ulaştıkları görülmüştür. Sonuç olarak, Erasmus+ öğrenci değişim programına katılan öğrencilerin; kültürlerarası deneyim yaşamaları, kültürlerarası etkileşimde bulunmaları, yabancı dil becerilerini geliştirme, farklı kültürlerle karşı duyarlılık kazanma gibi birçok kazanım elde ettikleri görülmüştür. Ayrıca, Erasmus+ Programının öğrencilere bireysel, sosyal, akademik ve mesleki alanlarda birçok kazanım edindirdiği görülmüştür. Araştırma bulguları literatürdeki bulgular eşliğinde tartışılmış ve programın daha verimli olabilmesi katılımcılara yönelik uyum programları düzenlemek gibi bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Erasmus+ Programı, Erasmus+ Programı kazanımları, ortaöğretim öğrencisi, kültürlerarası deneyim

Examining the Opinions of Secondary Education Students Participating in the Erasmus+ Program About Program Gains

Abstract

The aim of this study is to examine the views of the students participating in the Erasmus+ student exchange program about the program achievements. Ten students selected by purposive sampling method, who studied at Zile Science High School in the 2021-2022 academic year and went to Greece within the scope of Erasmus+ student exchange program, participated in the research. The opinions of the participants were obtained through semi-structured interview forms. Then, the data were analyzed with the continuous comparative analysis method. As a result of the research, it was seen that the participants achieved the gains determined within the scope of the program. As a result, students participating in the Erasmus+ student exchange program; It has been seen that they have gained many gains such as having intercultural experience, intercultural interaction, developing foreign language skills, gaining sensitivity to different cultures. In addition, it has been seen that Erasmus+ program provided the students many gains in individual, social, academic and professional fields. The research findings were discussed in the light of the findings in the literature and suggestions were made to make the program more efficient.

Keywords: *Erasmus+ program, Erasmus+ program achievements, secondary school student, intercultural experience*

Giriş

Günümüzde küreselleşmenin etkisiyle bireylerin daha iyi bir yaşam imkânı, eğitim imkânları ve iş olanaklarını bulabilmeleri için farklı kültürlerdeki insanlarla iletişim kurmalarını ve birlikte yaşama becerilerini geliştirmelerini zorunlu kılmıştır (Boyacı, 2011). Bilgi ve teknolojinin hızla geliştiği çağımızda bireylerin daha başarılı olabilmeleri için, birlikte yaşamış oldukları toplumları ve kültürleri daha iyi tanımaları ve farklı kültürlerle daha kolay uyum sağlamaları gerekmektedir. Bu bağlamda, günümüz öğrencilerine farklı kültürleri tanıtmak ve kültürlerarası becerileri kazandırmak için değişim programları hazırlanmaktadır (Norberg, 2000; Şahin, 2008; Wiggins, Follo ve Eberly, 2007; Yuen, 2010).

Birçok Avrupa ülkesinde hem yükseköğretim kurumları arasında hem de orta-öğretim kurumları arasında yaygın olarak kullanılan öğrenci değişim programlarından biri Erasmus+ öğrenci değişim programlarıdır (Çepni, Aydın, ve Kılınç, 2018; Malewski ve Phillion, 2009; Norberg, 2000; Şahin, 2008). Erasmus+ programının en temel amacı, eğitimin kalitesini yükseltmek ve kültürel etkileşimi arttırmaktır. Bu bağlamda, programdan yararlanan öğrencilerde farklı kültürel özelliklere karşı farkındalık kazanmak, farklı kültürlerle uyum sağlama becerisi kazanmak, girişimcilik becerilerini geliştirmek, bilişim becerileri ve yabancı dil becerilerini geliştirmek değişim programının amaçları arasında sayılabilir (Boyacı, 2011; Guo, Arthur ve Lund, 2009).

Son çeyrek asırda birçok ülkenin okullarında farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilere rastlamak mümkündür. Dolayısıyla, kültürel farklılıkların eğitim süreçlerine yansımaları kaçınılmazdır. Eğitim sürecinde farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerle birlikte olan öğrencilerin, kültürel farklılıkların farkında olması ve farklı kültürler hakkında bilgi sahibi olması, öğrencilerin sürece daha kolay uyum sağlamalarına katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin farklı kültürleri tanıması ve kültürlerarası deneyim yaşamasını sağlayan Erasmus+ öğrenci değişim programı önemli bir fonksiyona sahiptir (Ersoy ve Günel, 2011; Guo, Arthur ve Lund, 2009; Küçükçene ve Akbaşlı, 2021; Magos, 2007; Malewski, ve Phillion, 2009; Norberg, 2000; Şahin, 2008; Wiggins, Follo ve Eberly, 2007; Yuen, 2010). Erasmus+ programı aracılığıyla, öğrenciler farklı bir ülkede akademik, kültürel ve sosyal bir deneyim geçirmektedirler. Katılımcılar, farklı ülkenin kültürel özelliklerini tanımanın yanında, okulları gezebilmekte ve bu eğitim kurumlarında derslere katılabilme, derslerde görüşlerini paylaşma gibi etkinliklere katılmaktadırlar. Bu nedenle, öğrenci değişim programları teorik becerilerle birlikte öğrencilerin farklı kültürlerdeki uygulamalı öğretim faaliyetlerini de deneyimleme imkanı vermektedir (Walters, Garii ve Walters, 2009). Öğrenci değişim programı aracılığıyla öğrenciler, gerçek bir sınıf ortamında ve gerçek bir yaşam ortamında kültürel farklılıkları daha iyi anlayabilmekte (Ersoy ve Günel, 2011; Şahin, 2008) ve kültürlerarası becerileri kazanmada kendilerini daha hazır hissetmektedir (Bakioğlu ve Certel, 2010; Wiggins, Follo ve Eberly, 2007). Bu bağlamda, Erasmus+ değişim programı öğrencilere birçok alanda önemli kazanımlar elde etmek için hizmet sunmaktadır.

Türkiye 2004'ten başlayarak Erasmus+ değişim programı'na katılmaktadır. Ancak alanyazına bakıldığında Türkiye'de Erasmus+ öğrenci değişim programı ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar daha çok Erasmus+ programının, katılımcı öğrenciler üzerindeki etkileri (Kasapoğlu-Önder ve Balcı, 2010), kültürlerarası iletişim ve etkileşim açısından ele alınması (Demir ve Demir, 2009) ve öğrencilerin memnuniyet düzeyleri (Yağcı, Ekinci, Burgaz, Kelecioğlu,

ve Ergene, 2007) konularından oluşmaktadır. Türkiye'ye gelen Erasmus+ öğrencileri ile ilgili yapılan çalışmalarda ise daha çok; dil becerileri ile ilgili çalışmalar (Mirici, İltter, Saka ve Glover, 2009), sınıf yönetim becerileri ile ilgili görüşler (Boyacı, 2011) ve kültürlerarası kazanımların bireysel ve mesleki gelişimlerine yansımalarına ilişkin görüşleri (Ersoy ve Günel, 2011) gibi konuların çalışıldığı görülmektedir.

Bu çalışmada ise amacımız, Erasmus+ programı kapsamında yurt dışına giden ortaöğretim öğrencilerinin program kazanımları ile ilgili görüşlerini anlamaya çalışmaktır. Öğrenci değişim programlarının öğrencilere, eğitim hayatlarında farklı kültürdeki öğrencilerle birlikte öğrenim görme imkanı vermesi kültürlerarası etkileşim açısından önemli bir kazanımdır. Erasmus+ öğrenci değişim programından yararlanan öğrencilerin bu deneyimi nasıl anlamlandırdıklarının incelenmesiyle ortaya çıkan bulguların, öğrenci değişim programının etkililiğine ve yaygınlaştırılmasına yönelik önemli veriler sunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, elde edilen bulguların öğrencilerin çok kültürlü eğitim süreçlerinde veya kültürlerarası eğitim süreçlerinde yaşanan veya yaşanması olası olan problem durumların belirlenmesi ve gerekli önlemlerin alınmasına katkı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca, daha önce çalışma konusu ile ilgili yapılan çalışmalar yükseköğretim öğrencilerine yönelik ve nicel yöntemlerle yapılan çalışmalar olarak ön plana çıkarken, bu çalışma ortaöğretim öğrencilerine yönelik ve nitel yöntem ile yapılan bir çalışmadır. Ortaöğretim öğrencilerinin içinde bulunmuş oldukları gelişim dönemi ve kariyer planlaması açısından kritik bir dönemde oldukları düşünüldüğünde, yapılan çalışmanın literatüre önemli bulgular sunacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde planlanarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenolojik desen, insanların yaşantıları, algıları, deneyimleri ve olay/durumları nasıl kavramsallaştırdıklarını ortaya koyan bir yöntemdir (Çepni, 2007; Demirkaya, 2008). Fenomenolojik desen ile yapılan içerik analizleri sonucunda ulaşılan veriler, öncelikle kavram haline dönüşmesi ve daha sonra olguyu açıklayabilecek temaların ortaya çıkarılmasına çalışılır. Böylece ulaşılan sonuçlar betimlenerek aktarılır. Ayrıca, doğrudan alıntılara yer verilerek sonuçlar desteklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Tokat ili Zile ilçesinde MEB'na bağlı bir ortaöğretim kurumunda öğrenim gören ve Erasmus+ öğrenci değişim programı kapsamında Yunanistan'a giden 10 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmaya Erasmus programına katılan başarılı öğrenciler katıldığı için ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Tablo-1’de çalışmada görüşlerinden faydalanan öğrencilerle ilgili ön bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışmada Görüşleri Alınan Öğrenciler ile İlgili Demografik Bilgiler

| Kod | Cinsiyet | Yaş | Sınıf Düzeyi | Genel Akademik Ortalama |
|-----|----------|-----|--------------|-------------------------|
| Ö1 | Kadın | 17 | 12 | 95.173 |
| Ö2 | Erkek | 17 | 12 | 97.715 |
| Ö3 | Kadın | 17 | 12 | 93.280 |
| Ö4 | Kadın | 17 | 12 | 91.780 |
| Ö5 | Erkek | 17 | 12 | 98.240 |
| Ö6 | Kadın | 17 | 12 | 92.854 |
| Ö7 | Kadın | 17 | 12 | 94.623 |
| Ö8 | Erkek | 16 | 12 | 97.149 |
| Ö9 | Kadın | 17 | 12 | 95.826 |
| Ö10 | Erkek | 17 | 12 | 97.349 |

Not: Çalışmaya katılan öğrenciler “Ö” olarak kodlanmıştır.

Veri Toplama Süreci ve Araçları

Erasmus+ öğrenci değişim programına katılan ortaöğretim öğrencilerinin program kazanımları ile ilgili görüşlerinin incelendiği bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilen verilerle bu çalışmada incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sağladığı en önemli kolaylık, çalışmanın önceden hazırlanmış verilere bağlı olarak sistematik ve karşılaştırma yapılabilecek bilgiler sunmasıdır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında araştırma için hazırlanan sorular, hazırlandığı şekliyle katılımcıya yöneltilir, ancak katılımcılara daha rahat cevaplayabilmeleri ve daha fazla veriye ulaşabilmek için belli bir dereceye kadar serbestlik tanınabilir (Ekiz, 2013; Yıldırım ve Şimşek 2016). Çalışmada öğrenciler için hazırlanan görüşme formu pilot uygulama amacıyla iki öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan pilot uygulama sonucunda görüşme sorularının işlevselliği test edilmiştir. Daha sonra, görüşme formu, alan uzmanlarının incelenmesinden sonra görüşme soruları son şeklini almıştır. Ayrıca, soruların dil açısından incelenmesi için bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninin de görüşlerinden yararlanılmıştır. Görüşme formlarının ilk bölümünde öğrencilere yönelik cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve genel akademik ortalama ile ilgi-

li sorular sorulmuştur. İkinci bölümde ise, öğrencilerin Erasmus+ öğrenci değişim programından faydalanmaya nasıl karar verdikleri, katılım amaçlarının neler olduğu, amaçlarına ulaşabilme durumu, programın kendilerine akademik, mesleki gelişim, sosyal ve kişisel gelişim alanlarına katkısının neler olduğu, edindikleri tecrübeler ve daha sonra yapılacak programlar hakkındaki öneri ve tavsiyelerinin neler olduğu ile ilgili sorulardan oluşmaktadır.

Erasmus+ programına katılan ortaöğretim öğrencilerinin program kazanımları ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak Tokat ili Zile ilçesinde öğrenim gören, Erasmus+ programına katılan 10 öğrenci seçilmiştir. Görüşmeden önce katılımcılara görüşme onay formu okutularak imzaları alınmıştır. Ayrıca, öğrenci velilerine de çalışma hakkında bilgilendirme yapılarak onayları alınmıştır. Görüşmeler öğrencilerin uygun oldukları zaman diliminde yapılmıştır. Görüşmelerin derslerin aksamasına sebep olmaması için derslerin olmadığı ve derslerden sonraki zaman dilimlerinde yapılmıştır. Bu görüşmeler katılımcıların kabulü ile ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Etik kurallar gereğince elde edilen ses kayıtları analiz sürecinden sonra silinmiştir. Görüşme sırasında katılımcıların kendilerini rahat hissetmeleri için güven verici ve samimi bir iletişim tarzı benimsenmiştir. Görüşme uzunluğu yaklaşık 25-30 dakika arasında olup, tüm görüşmeler yaklaşık 300 dakika kadar sürmüştür. Ayrıca bu çalışma için Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 31.01.2022 tarih ve E-81614018-000-2200004434 sayılı etik kurul izni alınmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada, verilerin analizi görüşme sırasında ses kayıt cihazlarına kaydedilen verileri dinleyerek, ses kayıt cihazları ile yapılmayan görüşmelerin yazılı kopyaları kullanılarak yapılmıştır. Bu çalışmada elde edilen verilerin analizinde nitel araştırmalarda genellikle kullanılan “sürekli karşılaştırmalı analiz metodundan” (Ekiz, 2013) faydalanarak görüşme verileri sınıflandırılmıştır. Daha sonra sınıflandırılan veriler kavram haritaları ve tablolar şeklinde sunulmuştur. Veri analizi işleminde ayrıca, yorumlama yolu tercih edilmiştir. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar, ayrı ayrı olarak ele alınmıştır. Görüşme sorularına verilen cevaplar tablo ve şekiller oluşturulmuştur. Oluşturulan tablo ve şekiller genellikle katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilerek bulgular kısmında sunulmuştur. Katılımcıların söz konusu olan soruya aynı cevabı farklı şekilde ifade etmiş olsalar da bu cevap için ortak bir tema kullanılmıştır. Verilere dayalı olarak oluşturulan tablo ve şekiller içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçeriklerdeki farklılıklar ve benzerlikler yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

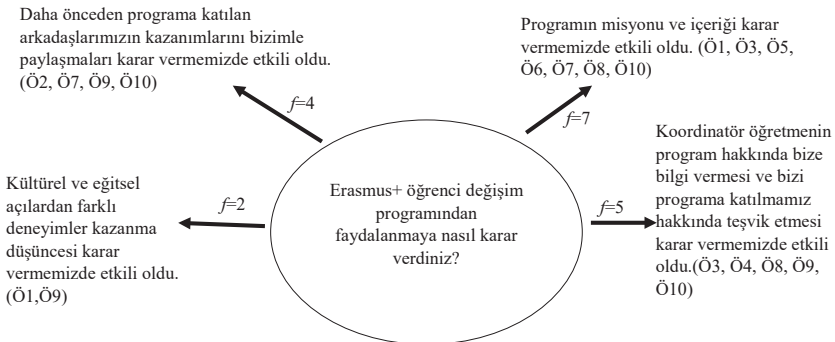
Yapılan çalışmaların bilimsel bir özellik kazanabilmesi açısından çalışmalarda geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmaya katılan öğrencilerinin Erasmus+ öğrenci değişim programının kazanımları ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacıyla uzmanların görüşlerinden yararlanarak hazırlanması, çalışmanın kapsam geçerliliğini olumlu yönde etkileyen bir adımdır (Çepni, 2007). Çalışma kapsamında katılımcılarla yapılan görüşmeler not alınmıştır. Daha sonra notlardan elde edilen veriler tablo ve şekiller halinde sunulmuştur. Ayrıca, yüz yüze yapılan görüşmeler aracılığıyla çalışma konusu hakkında katılımcılardan daha ayrıntılı ve derinlemesine veri toplanması sağlanmıştır. Bu durumda nitel çalışmalarda geçerliliği arttırmaya yarayan önemli bir özelliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışma kapsamında görüşmelerden sonra veriler katılımcıya özetlenmiştir. Daha sonra katılımcının verilerin doğruluğuna ilişkin düşünceleri alınarak katılımcı teyidi alınmıştır. Çalışmada verilerin analiz edilmesinde ve yorumlanmasında başka araştırmacıların görüşlerinden yararlanılması, verilerin amaca uygun bir şekilde toplanması için gerekli zamanın verilmesi, görüşmelerin uygun ortamlarda yapılması çalışmanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bulgular

Bu bölümde, çalışma soruları çerçevesinde, Erasmus+ programına katılan orta-öğretim öğrencilerinin program kazanımlarına ilişkin görüşleri sunulmakta ve yorumlanmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilere, “Erasmus+ değişim programından faydalanmaya nasıl karar verdiniz?” Sorusuna verdikleri cevaplar Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1

Öğrencilerin Erasmus+ Öğrenci Değişim Programından Faydalanmaya Nasıl Karar Verdikleri ile İlgili Görüşleri



Şekil 1 incelendiğinde, öğrencilerin çoğu ($f=7$) programın misyonu ve programın içeriğinin kendilerinin programa katılmalarında etkili olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin yarısı da ($f=5$) programa katılmaya karar verme sürecinde koordinatör öğretmenin program hakkında bilgi vermesi ve öğrencilerin programa katılmaları yönünde teşvik edici davranış ve söylemlerinin öğrencilerin karar verme sürecinde etkili olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin yarısına yakını da ($f=4$) programa katılma konusunda karar verme sürecinde, programa daha önceden katılan arkadaşlarının program hakkındaki olumlu paylaşımları etkili olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bazı öğrencilerin de ($f=2$) programa katılma konusunda karar vermelerinde kültürel ve eğitsel alanlarda deneyim kazanma düşünceleri etkili olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerden biri (Ö6), “Okulumuz bir proje okulu olduğu için hemen hemen her yıl Erasmus+ öğrenci değişim programları gerçekleştirilmektedir. Ben daha okula ilk geldiğim yıl öğrenci değişim programları ilgimi çekmişti. Programın misyonu ve kazanımlarının tamda bana göre olduğunu düşünüyordum. Farklı kültürleri tanımak, yabancı dil gelişimini sağlamak, farklı ülkelerdeki eğitim sistemleri hakkında bilgi almak ve yerinde görmek gibi konular benim bu programa katılmaya karar vermemde etkili oldu diye bilirim.” Şeklinde görüşlerini belirtirken, başka bir öğrenci de (Ö9), “Ben hep farklı kültürleri ve farklı yerleri merak etmişimdir. Erasmus+ programı da bu bağlamda bana farklı kültürleri tanıma ve farklı insanlarla tanışma imkanı sunan bir program olarak gördüm. Ayrıca, daha önceden programa katılan arkadaşlarımdan program hakkında çok olumlu deneyim ve düşüncelere sahip olmaları benim bu programa katılma kararı almamda etkili oldu. Bu konuda emeğini esirgemeyen ve tam bir proje insanı olan hocamızın olağanüstü motive edici söylemleri ve pozitif yaklaşımı beni projeye katılmaya daha da cesaretlendirdi.” Şeklinde soruya cevap vermiştir. Başka bir öğrenci de (Ö1), “Ben her zaman farklılıkları severim, dolayısıyla programda bize farklı bir çok deneyim ve yaşantı imkanı sunuyordu. Benim bu programdan ikinci kez yararlandığım program oldu. Her iki program için katılma kararı vermemde etkili olan en başat unsur programın içeriği idi diyebilirim. Tabii ki hem kültürel ve hem de eğitsel açıdan farklı deneyimler yaşamak için sunulan bir imkanı kaçıramazdım. Bu nedenle kolaylıkla katılma kararını verdim. Hatta üçüncü kez katıla bilme imkanım olsa hiç düşünmeden katılma kararını hemen alırım. Bize bu imkanı sunan başta koordinatör hocamız olmak üzere bütün paydaşlara çok teşekkür ederim.” Şeklinde soruya cevap vermiştir.

Tablo 2*Katılımcıların Programa Katılım Amaçları İle İlgili Görüşleri*

| Kod | Kültürel deneyim | Yabancı Dil Gelişimi | Sosyalleşme | Ülkemi temsil etme | Farklı ülkelerin eğitim sistemini tanıma | Yurt dışı deneyimi | Bir projeye katkı sunmak ve faydalanmak | Yeni bir ülke görmek, gezmek | Özgüvenini geliştirmek | Farklılıkları tanıma | Yurt dışı eğitim hakkında bilgi elde etmek |
|---------|------------------|----------------------|-------------|--------------------|--|--------------------|---|------------------------------|------------------------|----------------------|--|
| Ö1 | ✓ | ✓ | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | ✓ |
| Ö2 | ✓ | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| Ö3 | ✓ | | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | ✓ | |
| Ö4 | ✓ | ✓ | | | | ✓ | | | | | |
| Ö5 | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| Ö6 | | ✓ | | | | | ✓ | | | | ✓ |
| Ö7 | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | | | ✓ | |
| Ö8 | ✓ | ✓ | ✓ | | | | | ✓ | | | |
| Ö9 | ✓ | ✓ | | | | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Ö10 | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | | ✓ | | | | |
| Frekans | 9 | 9 | 5 | 1 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 |

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin çoğu ($f=9$) programa katılım amaçlarının kültürel deneyim yaşamak ve yabancı dil becerilerini geliştirmek olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Daha sonra sırasıyla öğrencilerin katılım amaçlarının sosyalleşme ($f=5$), farklı ülkelerin eğitim sistemlerini yerinde görme ($f=4$), yurt dışı deneyimi yaşamak ($f=4$), bir projeye katkı sunmak ve projeden yararlanmak ($f=4$), yeni bir ülke görmek, gezmek ($f=3$), öz güvenini geliştirmek ($f=3$), farklılıkları tanıma ($f=3$) ve yurt dışı eğitim sistemi hakkında bilgi elde etmek ($f=2$) olduğunu ifade ettiklerini görülmektedir. Öğrencilerden biri (Ö1), “Benim programa katılmamda birçok amacım vardı. Bunları sırayla söylemek gerekirse, en önemlisi kültürel bir deneyim kazanmak, farklı kültürleri ve eğitim sistemleri tanımak, gelecekte yurt dışı eğitim gibi bir imkan olursa şimdiden bu konu hakkında bilgi elde etmek, yurt dışı deneyimine sahip olmak, yabancı dil gelişimine katkı sağlamak ve arkadaşlık ilişkilerini geliştirmek en temel amaçlarım arasında sayabilirim.” Şeklinde ifade ederken, aynı soruya başka bir öğrenci (Ö9), “Benim katıldığım programda en önemli amaçlarımı, yurt dışında başka ülkelerin eğitim ve kültürel özelliklerini yerinde görmek, yurt dışındaki yaşantıyı tecrübe etmek, ülkemizdeki eğitim sistemi ile gittiğimiz ülkenin eğitim sistemi arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri bilme ve değerlendirme yapabilme becerisi kazanma, yabancı dil becerisini geliştirme ve öz güven becerisi kazanma şeklinde sıralayabilirim.” Başka bir öğrenci de (Ö4), “Benim en önemli amacım, yurt dışı deneyimi yaşamak, gittiğim ülkenin kültürü eğitim özelliklerini yakından görmek ve yabancı dil becerimi geliştirmek idi. İyi ki bu programa katılmışım, çünkü belirtmiş olduğum amaçlarıma ulaşmamda bana imkan sundu.” Şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Tablo 3*Katılımcıların Hangi Amaçlara Ulaşıp, Ulaşmadıkları ile İlgili Görüşleri*

| Kod | Kültürel deneyim | Yabancı Dil Gelişimi | Sosyalleşme | Ülkemi temsil etme | Farklı ülkelerin eğitim sistemini tanıma | Yurt dışı deneyimi | Bir projeye katkı sunmak ve faydalanmak | Yeni bir ülke görmek, gezmek | Özgüvenimi geliştirmek | Farklılıkların tamama | Yurt dışı eğitim hakkında bilgi elde etmek |
|---------|------------------|----------------------|-------------|--------------------|--|--------------------|---|------------------------------|------------------------|-----------------------|--|
| Ö1 | ✓ | ✓ | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | ✓ |
| Ö2 | ✓ | ✓ | | | | | ✓ | | | | |
| Ö3 | ✓ | | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | ✓ | |
| Ö4 | ✓ | - | | | | ✓ | | | | | |
| Ö5 | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| Ö6 | | ✓ | | | | | ✓ | | | | ✓ |
| Ö7 | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | | | ✓ | |
| Ö8 | ✓ | ✓ | ✓ | | | | | ✓ | | | |
| Ö9 | ✓ | ✓ | | | | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Ö10 | ✓ | ✓ | - | | ✓ | | ✓ | | | | |
| Frekans | 9 | 8 | 4 | 1 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 |

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların büyük bir çoğunluğu Tablo 2’de belirtmiş oldukları amaçların hepsine ulaştıklarını belirttikleri görülmektedir. Katılımcılardan biri (Ö4) *“program boyunca yabancı dilimi daha fazla geliştirebileceğimi düşünüyordum, ancak, program sonunda fark ettim ki, yabancı dilimi beklediğim kadar kullanmadığım için olacak ki, beklediğim kadar bir gelişmenin olduğunu düşünmüyorum. Ama dil becerisi dışındaki bütün amaçlarıma ulaşabildiğimi rahatlıkla ifade edebilirim.”* Şeklinde açıklama yaparken, başka bir katılımcı da (Ö10), *“Ben programda farklı ülkelerden arkadaşlar edineceğimizi ve daha sonra iletişimi devam ettirebileceğimi amaçlıyordum. Ancak, düşündüğüm gibi olmadı. Sosyal ilişkiler program boyunca gayet güzel iken, maalesef program sonrasında iletişimi devam ettiremediğimi düşünüyorum. Bu nedenle sosyalleşme konusunda amaçlarıma ulaştığımı düşünmüyorum. Ancak, diğer amaçlarıma ulaşabildiğimi söyleyebilirim.”* Şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların Programın Size Bir Katkısı Oldu mu? Hangi Alanda Katkısı Oldu? Sorularına Verdikleri Cevaplar

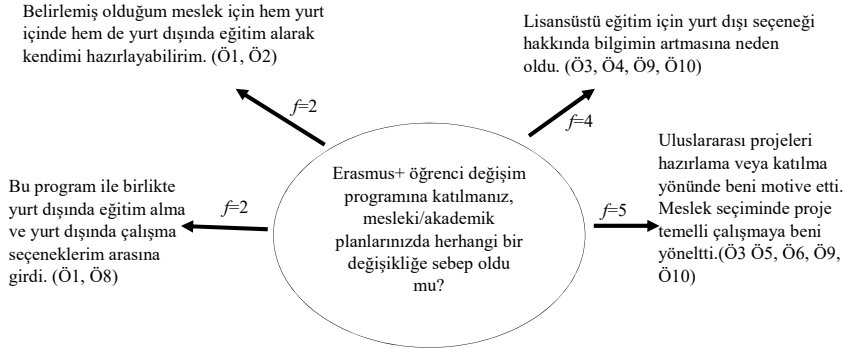
| Kod | Evet, katkısı oldu | Hayır, katkısı olmadı | Akademik | Mesleki | Sosyal | Kişisel |
|---------|--------------------|-----------------------|---|---|--|---|
| Ö1 | ✓ | | Program boyunca sunumlar, bilgilendirmeler akademik açıdan birçok bilgi edinmesi sağladı. | Bu program sayesinde mesleki olarak daha çok teknolojik alanlara yönelme sebep oldu. | Program boyunca farklı ülkelerden gelen insanlarla tanışma birlikte vakit geçirme gibi birçok sosyal aktiviteler oldu. | Benim farklı kültürlere karşı düşüncelerim değişmesini etkiledi |
| Ö2 | ✓ | | Benim araştırma azmimi geliştirdi. Aşlında birçok konuda eksikliklerimin olduğunun farkına vardım | Program sayesinde yurt dışında çalışabilme seçeneğine de sahip olduğumu fark ettim. | Bir çok arkadaş edinme ve birlikte hoşça vakit geçirme imkanım oldu | Özgüvenim arttı ve sosyal yaşamımın daha da geliştiğini fark ettim. |
| Ö3 | ✓ | | Yabancı dilde sunum yapma, yazı yazma becerimi geliştirdi. | Mesleki açıdan bir çok yeni farklı meslekler seçebilme imkanının olduğunu fark ettim. | Sosyal ilişki kurma ve grupça etkinlikler yapma konusunda çok faydalı oldu | Yurt dışına çıkma, aileden uzak olma gibi konularda özgüveninin artmasına sebep oldu. |
| Ö4 | ✓ | | Projelerin nasıl yapıldığı ve uygulandığı hakkında bilgi elde ettim. | Proje temelli meslekler seçmem konusunda beni etkiledi. | Farklı insanlarla tanışma ve birlikte ortaya ürün ortaya koyma konusunda birçok beceri kazandırdı. | Üretkenlik, girişkenlik ve kendime güven konusunda beni olumlu etkiledi |
| Ö5 | ✓ | | Bana özellikle proje temelli çalışma becerisi kazandırdı. | Yurt dışında çalışabilme düşüncesi bende daha da güçlendi. | Bir çok insanla tanışma ve birlikte çalışma imkanı buldum | Benim biraz daha dışa dönük olmama etkiledi diyebilirim. |
| Ö6 | ✓ | | Ekip ile birlikte sunum yapma, proje hazırlama ve sunma becerilerini kazandırdı. | Kariyer planımda yurt dışı seçeneğini düşünmeme neden oldu. | Farklı kültürden öğretmen ve öğrenciler ile birlikte çalışma ve paylaşımlarda bulunma imkanı sağladı. | Benim daha paylaşımcı ve sosyal olmama etkiledi |
| Ö7 | ✓ | | Birçok bilgi ve beceri kazandım. | Mesleki alanda farklı alternatifler düşünmeme neden oldu. | Birçok arkadaş edindim. | Program sayesinde daha sosyal oldum ve kendini ifade edebilme imkanı buldum |
| Ö8 | ✓ | | Konferanslarla ve eğitimlerle projelerin nasıl yapıldığı ve sunulduğunu uygulamalı olarak öğrendim. | Girişimci, sosyal ve proje temelli meslekler seçmeme neden oldu. | Birçok insanla tanışarak birlikte bir şeyler yapabilme becerisi kazandırdı. | Kendini ifade etme, beden dilini etkili kullanabilme, sunum yapabilme becerilerini kazandım |
| Ö9 | ✓ | | Bilgi hazinemi arttırdı. İngilizce kullanma becerimi arttırdı. | Yurt dışında eğitim ve çalışma olanaklarına bakmama neden oldu. | Yeni insanlarla tanışma imkanı buldum. | Yeni ve farklı düşüncelere daha açık yaklaşmama neden oldu. |
| Ö10 | ✓ | | Proje temelli çalışma, proje hazırlama, sunum yapma ve yeni bilgiler edinmemizi sağladı. | Bilgisayar temelli mesleklere yönelme neden oldu. | Birçok insanla tanışmamız ve grupça çalışmamıza neden oldu. | Sosyal becerimi ve kendine güven duymama neden oldu. |
| Frekans | 10 | 0 | | | | |

Tablo 4 incelendiğinde bütün katılımcıların programın kendilerine akademik, sosyal, mesleki kişisel alanlarda katkısının olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcılardan biri (Ö1), “Program benim hayatıma unutmayacağım katkılar sağladı. Program boyunca her gittiğimiz yerde yapılan sunumlar, bilgilendirme toplantıları, geziler, grupça yapılan aktiviteler ve benzer deneyimler baba hem akademik hem de sosyal yönden birçok kazanım kazandırdı. Farklı insanlarla tanışmak, bilgi alışverişinde bulunmak ve ortak projeler yürütmek bize sosyal ve akademik yönden önemli katkıları oldu. Bu deneyimler benim proje temelli teknolojiye dayalı meslekler seçmeye yönlendirdi. Aynı zamanda farklı kültürlerle karşı daha hoşgörülü yaklaşmama neden oldu. Bu kazanımlara bir bütün olarak bakıyorum.” Şeklinde ifade ederken, başka bir katılımcı (Ö8), “Program boyunca birçok konferanslara ve bilgilendirme toplantılarına katıldık. Birçok farklı alanlarda bilgiler edindik. Bütün bu çalışmaların içinde olmak sosyal yönümü geliştirdiği gibi, kendimi ifade etmem, sunum yapabilmeme gibi birçok beceriyi kazanmamda etkili olduğunu düşünüyorum. O kadar ki, meslek seçimimi de etkiledi. Önceleri sosyallik gerektiren meslekleri seçmeyi düşünmüyordum. Programa katıldıktan sonra, artık sosyallik gerektiren ve proje tabanlı çalışmayı gerektiren meslekleri de tercih etmeyi düşünüyorum.” Şeklinde ifade etmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilere, “Erasmus+ değişim programından faydalanmaya nasıl karar verdiniz?” Sorusuna verdikleri cevaplar Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2

Öğrencilerin Erasmus+ programına katılmalarının mesleki/akademik planlarındaki değişikliklerle ilgili görüşleri



Şekil 2 incelendiğinde bütün katılımcıların Erasmus+ öğrenci değişim programına katılmalarının kendilerinin mesleki/akademik planlarında değişikliğe sebep olduğunu belirttiği görüyoruz. Katılımcıların yarısı ($f=5$) Erasmus+ öğrenci değişim programının kendilerini uluslararası projeleri hazırlama, projelere katılma ve projelerden yararlanma açısından motive ettiğini ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca, katılımcılar programa katıldıktan sonra meslek seçimlerinde daha çok proje temelli çalışmayı gerekli klan meslekler seçmeyi düşündüklerini ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların bir kısmı ($f=4$) programa katıldıktan sonra özellikle lisansüstü eğitim için yurt dışını tercih etme hakkında bir arayış içerisine girdiklerini ve yurt dışı eğitim hakkında bilgi almak için bir uğraş içerisine girdiklerini ifade ettikleri ifade ederken, bazı katılımcılar ise ($f=2$), bu program ile birlikte yurt dışında çalışma seçeneklerinin arasına girdiğini ve yurt dışı eğitimler ile mesleklerinde kendilerini daha iyi geliştirme imkanlarını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri (Ö1), “*Bu program sayesinde yurt dışında eğitim almak büyük hayallerimin arasına girdi. Yurt dışında eğitim alma ve yurt dışında çalışma benim kariyer seçeneklerim arasına girdi. Programa katılmadan önce yurt dışında eğitim veya çalışmayı hiç düşünmüyordum. Ama programdan sonra gelecekte mesleğimi geliştirmek için yurt içinde eğitim aldığım gibi yurt dışı eğitimler alacak kendimi mesleğimde daha iyi bir konuma getirebileceğim düşüncesine sahip oldum.*” Şeklinde görüşlerini belirtirken, başka bir katılımcı da (Ö6), “*Programa katılmadan önce proje temelli çalışmayı teorik olarak faydalı olduğunu biliyordum. Ancak programa katıldıktan sonra uygulamalı olarak proje temelli çalışmanın işbirliğinin, grupça çalışmanın ve birlikte ortaya ürün koyabilmenin ne kadar doyurucu ve faydalı olduğunu uygulamalı bir şekilde gördüm. Proje hazırlama, sunum yapma ve sonuca ulaşma beni daha çok çalışmaya motive etti. Ben bu süreçten doyum aldım ve kendiliğinden benim benzer projelere katılmaya yönlendirdi diyebilirim.*” Şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 5*Katılımcıların Olumlu ve Olumsuz Tecrübeleri ile İlgili Görüşleri*

| Kod | Olumlu tecrübelerim oldu | Olumsuz tecrübelerim oldu | İnsanlara iletişim kurma, arkadaş edinme | Müze, sergi ziyaretleri | Eğitsel faaliyetlere katılma | Kültürel yerleri gezme |
|---------|--------------------------|---------------------------|--|-------------------------|------------------------------|------------------------|
| Ö1 | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Ö2 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| Ö3 | ✓ | | ✓ | | ✓ | ✓ |
| Ö4 | ✓ | | | | ✓ | ✓ |
| Ö5 | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Ö6 | ✓ | | ✓ | | ✓ | ✓ |
| Ö7 | ✓ | | ✓ | | ✓ | ✓ |
| Ö8 | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Ö9 | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Ö10 | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Frekans | 10 | 0 | 9 | 5 | 9 | 7 |

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların tamamının ($f=10$) programda olumlu tecrübeler edindiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların tamamına yakını ($f=9$) programda farklı insanlarla iletişim kurdukları ve arkadaşlık ilişkileri kurduklarını, eğitsel faaliyetlere katılmaları olumlu deneyimler olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan yarısından fazlası ($f=7$) olumlu tecrübeleri arasında kültürel yerleri gezmeyi görürken, katılımcıların yarısı ($f=5$), müze ve sergi ziyaretlerini olumlu yaşantılar arasında gördüklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri (Ö9), “Program ile ilgili hiçbir olumsuz düşünceye sahip değilim. Program başladığından, bittiği ana kadar dolu dolu ve olumlu yaşantılar ile geçtiğini düşünüyorum. Programla ilgili her şey güzeldi. Özellikle farklı insanlarla bir araya gelmek, arkadaşlık edinmek, birlikte projede paylaşımlarda bulunmak ve müzeleri, şehirleri gezmek, daha nice güzel yaşantılar. Bence bu güzellikler anlatılmaz, yaşamak gerekir.” Şeklinde görüşlerini ifade ederken, başka bir katılımcı (Ö1), “Program planlanmasından, arkadaşların seçiminden, kalacağımız yerden, dönüşümüze kadar her şey dakik bir şekilde planlanmıştı. Aslında bu kadar planlı ve programlı olabileceğini düşünmemiştim. Ama çok planlı bir program oldu. Dolayısıyla her şey mükemmeldi. Arkadaşlıklar edinmek, tarihi kültürel yerleri gezmek, eğitsel faaliyetler, her şey çok güzeldi.” Şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Tablo 6*Katılımcıların Programa Yönelik Önerileri*

| Kod | Ö1 | Ö2 | Ö3 | Ö4 | Ö5 | Ö6 | Ö7 | Ö8 | Ö9 | Ö10 | Ö11 | Ö12 | Frekan s |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-------------|
| Program öncesinde ve her aşamasında bilgilendirme çalışmaları yapmak | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | 9 |
| Daha az gruplarla program yapmak | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | | 9 |
| Programın süresi daha uzun olmalıdır. | | | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | | ✓ | ✓ | | | 6 |
| Benzer programlar yaygınlaştırılmalı | | ✓ | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | 6 |
| Okullarda program hakkında seminerler düzenlenmelidir. | ✓ | | ✓ | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | | 6 |
| Programa katılan öğrenciler özenle seçilmelidir. | | ✓ | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | 6 |
| Teşvikler artırılmalı | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | | | ✓ | ✓ | ✓ | 8 |
| Pasaport ve prosedür işlemleri kolaylaştırılmalı | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ | | | 5 |

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların tamamına yakını ($f=9$) programın öncesinde ve programın her aşamasında bilgilendirme çalışmalarının yapılmasının faydalı olacağını ve daha az gruplarla program yapmanın daha faydalı olacağını belirtirken, katılımcıların yarısından fazlası da ($f=6$), program süresinin daha fazla olmasını, benzer programların yaygınlaştırılmasını, okullarda programlar hakkında seminerlerin düzenlenmesini ve programlara seçilen öğrencilerin programın amaçlarına uygun olarak seçilmesinin faydalı olacağını belirttikleri görülmektedir. Katılımcıların bir kısmı ($f=8$) programlar için teşviklerin artırılması gerektiğini ifade ederken, bir kısmı da ($f=5$), pasaport işlemleri ve prosedür işlemlerinin kolaylaştırmanın programın etkinliği için önemli olabileceğini ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcılardan biri (Ö2), “*Bence programın her aşamasında bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır. Bazı insanlar için yurt dışına çıkmak, farklı insanlarla bir araya gelmek kolay olmayabilir. Ancak, eğer süreç hakkında bilgilendirme olursa, bazı yanlış bilinen bilgiler veya tahmin edilen olumsuz düşüncelerin önüne geçilebilir. Eğer bana yeterli bilgi verilmeseydi, ben programa katılmayacaktım. Bu nedenle bilgilendirme çok önemli bir unsur. Programlarda daha az öğrenci grupları olursa daha sağlıklı olur düşüncesindeyim. Programa katılmak benim için çok güzel bir deneyim oldu. Bu programlardan daha çok öğrencinin yararlanmasını istiyorum. Bu nedenle bu tür programlar yaygınlaş-*

tırılmalıdır. Son olarak programa katılacak öğrenciler programın amaçlarına uygun olarak seçilmelidir. Pasaport ve çıkış işlemleri daha da kolaylaştırılmalıdır.” Şeklinde görüşlerini ifade ederken başka bir katılımcı (Ö4), “*Bence öğrenciler bu tür programlar hakkında yeterince bilgilendirilse herkes bu programlara büyük bir memnuniyet ile katılırlar. Ben bilgilendirildiğim için katıldım. Bunun için programların tanıtımı için bütün okul türlerinde tanıtım programları yapılması gerektiğini düşünüyorum. Programın daha verimli olabilmesi için program süresinin daha uzun olması gerektiğini düşünüyorum. Benzer programların yaygınlaştırılması gerektiğini düşünüyorum. Bu konuda her türlü desteğin verilmesi gerekir. Ayrıca, program süreci boyunca bütün işlemlerde kolaylıklar sağlanmalıdır.”* Şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Erasmus+ öğrenci değişim programına katılan öğrencilerin program kazanımları ile ilgili görüşlerinin incelendiği bu çalışmada, öncelikle öğrencilerin programdan faydalanmaya nasıl karar verdikleri sorulmuştur. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu, programdan faydalanmaya karar verme konusunda, programın misyonu ve içeriğinin etkili olduğunu ifade ederken, aynı soruya katılımcıların bir kısmı da programdan faydalanmaya karar verme konusunda, okullarda koordinatör öğretmenlerin program hakkında bilgi vermeleri ve öğrencileri programa katılmaları konusunda teşvik etmelerinin etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Literatüre bakıldığında, çalışmanın sonuçlarını destekleyen çalışmaların (Aslan ve Jacobs, 2014; Ersoy ve Günel, 2011; Magos, 2007; Marworm, 2001) olduğu görülmektedir. Çalışmamızda görüldüğü gibi, öğrencilerin Erasmus+ öğrenci değişim programlarından faydalanmaya karar vermesinde, programın öğrencilere etkili bir şekilde tanıtılmasının önemli olduğu sonucuna varılabilir. Bu konuda en önemli rolü okullardaki öğrenci değişim programlarda koordinatörlük görevini üstlenen öğretmenlerin üstlendiğini görmekteyiz.

Araştırmada katılımcıların tamamına yakını programa katılım amacı olarak, kültürel deneyim yaşamaları ve yabancı dil becerilerini geliştirmek istemeleri birçok çalışmadaki (Mirici, İter, Saka ve Glover, 2009; Norberg, 2000; Önder-Kasapoğlu ve Balcı, 2010; Yağcı, Ekinci, Burgaz, Kelecioğlu ve Ergene, 2007) bulgularla benzerlik göstermesine rağmen, katılımcıların programa katılım amaçları olarak farklı ülkelerin eğitim sistemlerini tanıma, yurt dışı deneyimi yaşama, bir projeye katkı sağlama/projeden faydalanma, farklılıkları tanıma vb. amaçlar bu çalışmanın literatürdeki konu ile ilgili yapılan çalışmalardan farkını ortaya koymaktadır. Ayrıca, bu çalışmada katılımcıların projeye katılım amaçları arasında özgüvenimi geliştirmek ve ülkemi

yurt dışında temsil etmek gibi amaçların olması bu çalışmanın ayırt edici özellikleri arasında sayılabilir. Katılımcıların programa katılım amaçlarının farklılık göstermesi, programın kazanımlarının çok farklı alanlar ile ilgili olmasına bağlanabilir. Ayrıca, katılımcıların farklı amaçlara sahip olmaları, katılımcıların bireysel özelliklerine ve programdan beklentileri ile ilişkilendirilebilir. Literatürdeki benzer çalışmalarda (Erişti, 2014; Güven, 2013; Yıldırım ve Akbulut, 2017) olduğu gibi, araştırmamızda da katılımcıların çoğunlukla amaçlarına ulaştıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların büyük oranda amaçlarına ulaştıklarını ifade etmelerinde, programın belirli amaçlar çerçevesinde hazırlanması ve program kazanımların program başlamadan önce katılımcılara anlatılmasının etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada katılımcıların tamamının programdan olumlu yönden yararlandıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcılar literatürdeki çalışmalarla paralel olarak, akademik alanda (Boyacı, 2011; Ersoy ve Günel, 2011; Şahin, 2008; Yıldırım ve Akbulut, 2017), mesleki alanda (Aslan ve Jacobs, 2014; Erişti, 2014; Mirici, İltter, Saka ve Glover, 2009), sosyal alanda (Aslan ve Jacobs, 2014; Ersoy ve Günel, 2011; Yağcı, İkinci, Burgaz, Kelecioğlu, ve Ergene, 2007) ve kişisel alanlarda (Boyacı, 2011; Erişti, 2014; Mirici, İltter, Saka ve Glover, 2009) programın kendilerine katkı sağladığını ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların farklı alanlarla ilgili kazanımlardan bahsetmeleri programın kapsayıcı bir özelliğe sahip olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Programın temel amaçları içerisinde öğrencilerin gelişim alanlarına uygun kazanımlar edinmesine yardımcı olması, katılımcıların farklı alanlarda kazanımlar edindiklerini ifade etmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada katılımcıların, Erasmus+ öğrenci değişim programına katılmayı, mesleki/akademik planlarınızda herhangi bir değişikliğe sebep oldu mu? Sorusunu bütün katılımcılar programın mesleki planlama, kariyer planlaması ve akademik anlamda yapacakları planlamalarda önemli değişikliklere neden olduğunu belirttikleri görülmektedir. Katılımcılar, programın mesleki/akademik planlarındaki değişiklikleri dört kategoride ele aldıkları görülmektedir. (1) Katılımcılar programa katılmakla, uluslararası projeleri hazırlama/katılma yönünde kendilerinin daha çok motive olduklarını ve mesleki hayatlarında proje temelli çalışmanın önemini kavradıklarını belirtmişlerdir. (2) Katılımcıların tamamına yakını programa katılmakla, kendilerinin lisansüstü eğitimlerini yurt dışında yapma seçeneğinin önem kazandığını ve bu konuda kendisinin daha çok bilgi edinmeye yönelttiğini ifade ettikleri görülmektedir. (3) Katılımcıların yarısına yakını da, mesleklerinde daha iyi bir konuma gelebilmek için yurt içi ve yurt dışı eğitim ve deneyimlerin önemini kavradıklarını belirtirken,

(4) katılımcıların yarısına yakını da, program ile birlikte eğitim ve mesleki seçeneklerini de düşündüklerini ifade ettikleri görülmektedir. Araştırma bulgularının alanda konu ile ilgili yapılan çalışmalarla (Erişti, 2014; Ersoy ve Günel, 2011; Şahin, 2008) uygunluk gösterdiği görülmüştür. Ancak, bazı çalışmalar (Aslan ve Jacobs, 2014; Boyacı, 2011; Yağcı, Ekinci, Burgaz, Kelecioğlu ve Ergene, 2007) yükseköğretim öğrencilerine yönelik yapıldığı için bulgular daha çok mesleki planlamalar ile ilgili iken, çalışmamızın bulguları ortaöğretim öğrencilerine yönelik olduğu için, öğrencilerin mesleki planlamadan daha çok eğitim ile ilgili planlamalar üzerinde değişiklikler yaşadığı söylenebilir.

Katılımcıların tecrübelerini paylaşımlarını istediğimiz soruya hiçbir katılımcı olumsuz bir tecrübe yaşamadığını ifade ettikleri görülmektedir. Bu durum, programın büyük ölçüde amacına uygun yapıldığının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Katılımcılar literatürdeki bulgularla paralel olarak, farklı kültürdeki insanlarla iletişim kurma becerisi kazandıkları (Aslan ve Jacobs, 2014; Şahin, 2008; Yağcı, Ekinci, Burgaz, Kelecioğlu ve Ergene, 2007), birçok eğitsel etkinliklere katıldıkları (Aslan ve Jacobs, 2014; Erişti, 2014; Ersoy ve Günel, 2011) ve kültürel/sosyal (Müze, sergi vb.) yerleri ziyaret ettiklerini (Mirici, İltar, Saka ve Glover, 2009; Şahin, 2008; Yağcı, Ekinci, Burgaz, Kelecioğlu, ve Ergene, 2007) belirtmişlerdir. Katılımcıların olumlu tecrübeleri arasında eğitsel ve kültürel etkinliklerden bahsetmeleri programın eğitsel ve kültürel boyutlarının etkili bir şekilde uygulandığının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Nitekim, Erasmus+ öğrenci değişim programlarının en önemli amaçları arasında eğitsel ve kültürel etkileşimi sağlamak olduğu söylenebilir.

Araştırmada son olarak katılımcılara programın iyileştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir? Sorusuna katılımcıların tamamına yakınının programda bilgilendirmenin çok önemli olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Programın amaçlarına uygun olabilmesi için, programın her aşamasında katılımcıların neler yapıp, neleri yapmaları gerektiğini kısa öz ifadeler ile bilgilendirmelerin yapılmasının çok önemli olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Program boyunca yaşanan ufak tefek aksaklıkların temel nedeni katılımcıların o konularda bilgi eksikliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu nedenle programın sağlıklı ve etkili bir şekilde uygulanabilmesi için bilgilendirmelerin sık sık yapılması gerekli olduğu söylenebilir. Ayrıca, katılımcılar daha az gruplarla program yapmanın daha faydalı olabileceğini düşünmüşlerdir. Araştırmaya katılanların ayrıca, program süresinin daha uzun olması, benzer programların yaygınlaştırılması, programlara katılacak olan öğrencilerin özenle seçilmesi, pasaport ve prosedür işlemlerinin kolaylaştırılması gibi önerilerde buldukları görülmektedir.

Araştırma bulgusuna paralel olarak başka çalışmalarda (Boyacı, 2011; Erişti, 2014; Güven, 2013; Yağcı, Ekinci, Burgaz, Kelecioğlu ve Ergene, 2007) da görüldüğü gibi, program süresinin uzun olması kazanımların yeterince benimsenmesi ve içselleştirilmesi açısından önemli olduğu söylenebilir. Katılımcıların belirli özelliklere göre seçilmesi programın amaçlarına daha uygun olarak ilerlemesi açısından önemli olduğu başka (Erişti, 2014; Ersoy ve Günel, 2011; Şahin, 2008; Yağcı, Ekinci, Burgaz, Kelecioğlu ve Ergene, 2007) araştırmalar tarafından desteklenen bir bulgudur. Öğrenci değişim programlarının yaygınlaştırılması ve her aşamada kolaylıkların sağlanması katılımcılar için önemli bir olgudur. Aksi halde, programlara katılımın azalması ve program hazırlayıcıların bu konuda motivasyonlarının azalmasına neden olabileceği söylenebilir.

Erasmus+ öğrenci değişim programı öğrencilerin gittikleri farklı ülkelerden kültürel ve eğitsel olmak üzere çeşitli kazanımlar elde ettikleri yapılan araştırmada olduğu gibi, birçok araştırma tarafından da desteklenmektedir. Bu bağlamda Erasmus+ öğrenci değişim programlarının daha verimli olabilmesi için farklı kazanım alanlarına yönelik daha derinlemesine çalışmalar yapılabilir. Programın farklı aşamalarında neler yapılabileceği ve program içeriğinin zenginleştirilmesi için nelerin yapılabileceği ile ilgili çalışmaların yapılması adına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Program kapsamında öğrencilere gittikleri/gidecekleri ülkelerle ilgili uyum programları düzenlenebilir. Ayrıca, okulların öğretim programlarına öğrenci değişim programı ile ilgili seçmeli dersler konulabilir. Sonuç olarak, Erasmus+ programlarının öğrencilerin bireysel, kültürel ve eğitsel açıdan olumlu katkılar sağladığı görülmektedir. Bu çalışma ile elde edilen veriler doğrultusunda, gelecekte yapılacak olan Erasmus+ Programlarının daha verimli ve etkili olmasına yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Arslan, B., & Jacobs, D. B. (2014). Erasmus student mobility. Some good practices according to views of Ankara University Exchange students. *Journal of Education and Future*, 5, 57 - 72.
- Bakioğlu, A., & Certel, S. (2010). Erasmus programına katılan öğrencilerin akademik yaşantılarının nitel olarak incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Avrupa Topluluğu Enstitüsü Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 18(2), 37-62.

- Boyacı, A. (2011). Erasmus değişim programı öğrencilerinin geldikleri ve Türkiye’de öğrenim gördükleri üniversitedeki sınıf yönetimine ilişkin karşılaştırmalı görüşleri (Anadolu Üniversitesi örneği). *Eğitim ve Bilim*, 36, 270-282.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, (Genişletilmiş 3. Baskı). Celepler Matbaacılık.
- Çepni, O., Aydın, F., & Kılınç, A. Ç. (2018). Erasmus programına katılan öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Fenomenolojik bir araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 436-450.
- Demir, A., & Demir, S. (2009). Erasmus programının kültürlerarası diyalog ve etkileşim açısından değerlendirilmesi (Öğretmen adaylarıyla nitel bir çalışma). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 95-105.
- Demirkaya, H. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının küresel ısınma kavramını algılamaları ve öğrenme stilleri: Fenomenografik bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8, 727-752.
- Erişti, S. D. (2014). Uluslararası Erasmus programı çerçevesinde Türkiye’ye gelen sanat ve tasarım öğrencilerinin Türk kültürü algıları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4, (2), 82-83.
- Ersoy, A., & Günel, E. (2011). Cross-cultural experiences through Erasmus: Pre-service teachers’ individual and professional development. *Eurasian Journal of Educational Research*, 42, 63-78.
- Guo, Y., Arthur, N., & Lund, D. (2009). Intercultural inquiry with pre-service teachers. *Intercultural Education*, 20, 565-577.
- Güven, Ö. (2013). Yükseköğretim kurumlarında Erasmus Programı’nın değerlendirilmesi. (Giresun Üniversitesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19, (1), 61-98.
- Küçükçene, M., & Akbaşlı, S. (2021). Erasmus+ değişim programı kapsamında yurt dışına giden öğrencilerin programa ilişkin görüşleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 26, 155-170.

- Magos, K. (2007). The contribution of action-research to training teachers in intercultural education: A research in the field of Greek minority. *Teaching & Teacher Education*, 23, 1102–1112.
- Maıworm, F. M. (2001). Erasmus; continuity and change in the 1990s. *European Journal of Education*, 36, (4),459 - 472.
- Malewski, E., & Phillion, J. (2009). International field experiences: The impact of class, gender and race on the perceptions and experiences of preservice teachers. *Teaching & Teacher Education*, 25, 52–60.
- Mirici, İ. H., İltter, G. B., Saka, Ö., & Glover, P. (2009). Educational exchanges and Erasmus intensive language courses: A case study for Turkish courses. *Education & Science*, 34, 148-159.
- Norberg, K. (2000). Intercultural education and teacher education in Sweden. *Teaching ve Teacher Education*, 16, 511-519.
- Önder-Kasapoğlu, R., & Balcı, A. (2010). Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programının 2007 Yılında Programdan Yararlanan Türk Öğrenciler Üzerindeki Etkileri. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 93-116.
- Şahin, M. (2008). Cross-cultural experience in preservice teacher education. *Teaching ve Teacher Education*, 24, 1777–1790.
- Walters, L. M., Garii, B., & Walters, T. (2009). Learning globally, teaching locally: Incorporating international exchange and intercultural learning into pre-service teacher training. *Intercultural Education*, 20(4), 151-158.
- Wiggins, R. A., Follo, E. J.,& Eberly, M. B. (2007). The impact of a field immersion program onpre-service teachers' attitudes toward teaching in culturally diverse classrooms. *Teaching& Teacher Education*, 23, 653–663.
- Yağcı, E., Ekinci, C. E., Burgaz, B., Kelecioğlu, H., & Ergene, T. (2007). Yurtdışına Giden Hacettepe Üniversitesi Erasmus Öğrencilerinin Memnuniyet Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 229-239.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, G., & Akbulut, D. (2017). Türkiye'nin itibarı konusunda bir uluslar arası halkla ilişkiler ve kültürel diplomasi aracı olarak yurtdışı eğitim programlarının etkisi: Türkiye'de bulunan yabancı öğrenciler üzerine bir araştırma. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 7, (1). 61-76.
- Yuen, C. Y. M. (2010). Dimensions of diversity: Challenges to secondary school teachers with implications for intercultural teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 26, 732–741.

“Maddenin Özellikleri” Ünitesi: Başarı Testi Geliştirme ve Öğrenci Başarısını Belirleme

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mehmet DAĞ¹, Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU²

1 Amasya İl Millî Eğitim Şube Müdürü, Millî Eğitim Bakanlığı, mehdag@msn.com, ORCID: 0000-0001-9712-1076.

2 Prof. Dr., Amasya Üniversitesi Matematik ve Fen Bilimleri Bölümü, sevilayt2000@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-2852-7061.

Gönderilme Tarihi: 19.02.2022 Kabul Tarihi: 16.08.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1076053

Öz

Bu çalışmanın amacı, “2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında” yer alan ilkökul dördüncü sınıf “Maddenin Özellikleri” ünitesinin kazanımlarının ölçülmesine katkı sağlayacak şekilde Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin basamakları göz önünde bulundurularak bir başarı testi geliştirmek ve pandemi dönemindeki öğrenci başarısını bazı değişkenler açısından incelemektir. Testin geliştirilme sürecinde üniteye ait 10 kazanımla ilgili belirtke tablosu hazırlanmış, sonrasında belirtke tablosundaki kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki düzeylerine uygun olarak çoktan seçmeli 20 soru hazırlanmıştır. Hazırlanan soruların kapsam geçerliği, 3 fen bilimleri eğitimi alanında uzman ve bir dil uzmanının incelemesiyle sağlanmıştır. Kapsam geçerliği sağlanan başarı testinin pilot uygulaması Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir devlet ortaokulunda fen bilimleri öğretmeni tarafından belirlenen farklı bilişsel gelişim seviyesinde 9 öğrenciye uygulanmış ve maddelerin anlaşılabilirliği ve süre kullanımı test edilmiştir. Pilot uygulaması tamamlanan başarı testi sosyoekonomik düzeyi farklı iki ortaokulda 227 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonunda yapılan analizlerle maddelerin güçlük indeksi 0,55 (orta düzeyde) ve “ayırt edicilik indeksi” 0,55 (çok iyi), “Kuder Richardson (KR-20)” değeri (0,78) düzeyinde bulunmuştur. Maddelerin ayırt edicilik değerleri tek tek incelendiğinde ayırt ediciliği düşük hiçbir madde bulunmadığı için testten çıkarılan madde bulunmamaktadır. Çalışma sonucunda cinsiyet değişkeni ile ilgili elde edilen bulgulara göre kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucu ortaya çıkarken; sosyoekonomik düzey değişkeni ile ilgili olarak sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okulun lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu çalışma ile ilkökul düzeyinde “Maddenin Özellikleri” ünitesine yönelik Yenilenmiş Bloom Taksonomisine uygun olarak geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış hem öğretmenlerin hem de araştırmacıların kullanabileceği bir başarı testi literatüre kazandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: maddenin özellikleri, başarı testi, öğrenci başarısı

“Properties of Matter” Unit: Success Test Development and Determining Student Success

Abstract

The aim of this study is to develop an achievement test considering the steps of the Renewed Bloom Taxonomy, which will contribute to the measurement of the achievements of the fourth grade “Properties of Matter” unit in the “2018 Science Curriculum” and to examine the student success in the pandemic period in terms of some variables. During the development of the test, a specification table was prepared for 10 achievements of the unit, and then 20 multiple-choice questions were prepared in accordance with the levels of the objectives in the specification table in the Revised Bloom Taxonomy. The content validity of the prepared questions was ensured by the examination of an academician, 3 science education experts and a language expert. The pilot application of the achievement test with content validity was applied to 9 students at different developmental levels identified by science teacher in a state secondary school affiliated to the Ministry of National Education, and the intelligibility of the items and the use of time were tested. The achievement test, the pilot of which was completed, was administered to 227 students in two secondary schools with different socioeconomic levels. With the analysis made at the end of the application, the difficulty index of the items was 0.55 (moderate), the “discrimination index” was 0.55 (very good), and the “Kuder Richardson (KR-20)” value was found to be (0.78). When the discrimination values of the items are examined one by one, there is no item removed from the test because there is no item at a low level. As a result of the study, it was concluded that there was no significant difference between male and female students according to the findings related to the gender variable; regarding the socioeconomic level variable, there was a significant difference in favor of the school with a high socioeconomic level. With this study, an achievement test that can be used by both teachers and researchers, whose validity and reliability has been ensured in accordance with the Revised Bloom Taxonomy for the “Properties of Matter” unit at primary school level, has been brought to the literature.

Keywords: *properties of matter, achievement test, student achievement*

Giriş

Dünyada, öğrenme teorileriyle ilgili paradigmaların değişmesi ve teknolojinin gelişmesiyle öğretim programlarında revize edilme ve yenileme çalışmaları yapılmaktadır. Bilindiği gibi öğretim programlarının hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme olmak üzere dört önemli ögesi bulunmaktadır. Programın başarılı olabilmesi için bu dört temel öğenin birbirini tamamlaması ve ilişkili olması gerekir.

Programın hedef ögesi ne kadar işlevselse, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme ögesinin de bununla ilgili işlevsel olması gerekmektedir (Demirel, 2021).

Teknolojinin hızla geliştiği günümüzde eğitim sistemlerinin temel hedefi; hiçbir değeri olmayan ezber bilgilerle donatılmış fertler yerine, öğrendiklerini yaratıcı becerilerle yorumlayabilen, adalet duygusu olan fertler yetiştirmeye odaklanılmıştır (Tomaç, 2012). Benzer şekilde ülkemizde ihtiyaç duyulan fert tipi de aldığı bilgiyi özümseyen, yaşamında karşılaştığı sorunların çözümünde kullanan, girişken, katılımcı, iletişim kanalları açık, içerisinde yaşadığı topluluğa katkı sağlayan insan modelidir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Toplumlar, bu donanımlara sahip yurttaşlar yetiştirmeyi eğitim kurumlarında farklı disiplinlere yönelik geliştirilen öğretim programlarıyla sağlamaktadırlar. 2005 yılından itibaren yapılandırıcı bir modelle hazırlanan öğretim programlarında öğrenci merkezli uygulamalar yapılmaktadır. Öğretim programının hedef boyutunda belirlenen kazanımlar içerikle ve eğitim durumlarıyla kazandırılmaya çalışılmaktadır. Ölçme ve değerlendirme boyutuyla da bu kazanımların ne derece kazandırıldığı belirlenmektedir (Soylu, 2020). Ölçme işleminde, gözlemler sayısal verilerle ifade edilirken; değerlendirme işleminde, ölçme işlemi sonucunda sayılarla ifade edilen sonuçlar kullanılarak ölçülen içerik ile ilgili bir karara varma amacı bulunmaktadır (Turgut ve Baykul, 2014).

Yapılan ölçme değerlendirme işlemi ile fertlere hangi içeriklerin hangi oranda kazandırıldığı veya kazandırılmadığı ortaya konur (Üçüncü ve Sakız, 2020), bu sayede eğitim sistemindeki aksayan yönlerin belirlenip önlem alınması sağlanır (Küçükaydın, Karamustafaoğlu ve Sağır, 2014; Turgut ve Baykul, 2014).

Bireylerin, içerisinde buldukları toplumların değer yargılarına ve beklentilerine ne düzeyde ulaştıklarına kılavuzluk edecek kadar önemli bir öge olan ölçme ve değerlendirme sürecinin doğru yönetilmesi gereklidir. Ana çatı olarak okullarda sürdürülen eğitim faaliyetlerinin ölçme ve değerlendirme basamağının verimliliğinin artırılması, bu süreçleri planlama, verileri kullanma işlevi hiç şüphesiz öğretmenlerin donanımlarına ve gayretlerine bağlıdır (Özenç, 2013, s.4). Öğretmenler tarafından ölçme değerlendirme ile ilgili görevleri yerine getirilirken; “açık uçlu sorular, doğru yanlış testleri, çoktan seçmeli testler, boşluk doldurma testleri” gibi farklı testler kullanılmaktadır (Özçelik, 2010). Öğrencilerin mevcut öğrenme eksiklerini, hedeflere ulaşma düzeylerini belirlemek amacıyla yukarıda belirtilen test türlerinden veya çağdaş yeni tekniklerle hazırlanan başarı testi maddelerinin, kazanımları kapsayacak şekilde oluşturulması son derece önemlidir (Üçüncü ve Sakız, 2020). Ayrıca unutulmaması gereken başarı testlerinin asıl hedefinin, öğrenmeyi geliştirmek olduğudur (Kızılkapan ve Bektaş, 2018).

Öğrenmeyi geliştirme görevi olan başarı testlerinin hazırlığı sırasında öğretmenlerin direkt maddeleri yazmadan önce, ölçülecek ana unsur olan kazanımların hangi bilişsel düzeye uygun olduğunu belirlemeleri, testin amaca daha çok uygun olmasını sağlayacaktır (Erkuş, 2012). Bu amacı gerçekleştirmek için de ‘Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ hem bilgi hem de süreç boyutuyla konuyu açıklayabildiği için tercih edilebilir (Coşkun ve Sarıkaya, 2020). Bu süreç tamamlandıktan sonra ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanılacak, bir başarı testinin hazırlığına başlanabilir. Geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış olan bir başarı testinin öğrencilerin bilişsel düzeylerini belirleme konusunda tercih edilen bir araç olduğu kabul edilen bir durumdur (Büyüköztürk, 2013).

Gerek kazanımların bilişsel düzeyiyle ilgili analizler yapılmadan başarı testleri hazırlanması, gerekse de geçerliği ve güvenilirliği ispatlanmış ölçme araçlarının yetersizliği sebebiyle; Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki bilgi ve süreç boyutlarının öğretmenlerce özümsemesi ve öğrencilerin başarı seviyelerinin tespiti için kullanışlı geçerliği ve güvenilirliği belirlenmiş başarı testlerine ihtiyaç vardır (Fidan, 2013). Öğretmenlerin formal eğitim sürecinde kazanımları ölçebilmek için test geliştirme basamaklarını uygulama becerilerinin olması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlere yol gösterebilecek test geliştirme basamaklarının sunulduğu, testlerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapıldığı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Son yıllarda fen bilimleri ile ilgili “4. Sınıf Maddenin Özellikleri” (Coşkun ve Sarıkaya, 2020), “4. Sınıf Maddeyi Tanıyalım” (Üçüncü ve Sakız, 2020; Küçükaydın vd., 2014), “5. Sınıf İnsan ve Çevre” (Çiçek Şentürk ve Selvi, 2021), “5. Sınıf Maddenin Değişimi” (Saraç, 2018), “5. Sınıf Yer Kabuğunun Gizemi” (Sontay ve Karamustafaoğlu, 2017), “6. Sınıf Madde ve Isı” (Avcı, 2020), “6. Sınıf Vücudumuzdaki Sistemler” (Bolat ve Karamustafaoğlu, 2019), “7. Sınıf Çözeltiler” (Demir, Kızılay ve Bektaş, 2016), “7. Sınıf Maddenin Yapısı ve Özellikleri” (Avcı, Şeşen ve Kırbaşlar, 2018), “7. Sınıf Saf Madde, Karışımlar ve Karışımların Ayrılması” (Dede ve Keleş, 2020), “8. Sınıf Hücre Bölünmesi ve Kalıtım” (Kızıkan ve Bektaş, 2018), “8. Sınıf Madde Döngüleri ve Çevre Sorunları” (Nacaroğlu, Kızıkan ve Bektaş, 2020) konularında geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış çok sayıda başarı testi çalışması mevcuttur.

Alan yazında fen bilimleri alanında birçok başarı testi geliştirilmiş olsa da Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç boyutu ve bilgi boyutunun dikkate alınarak kazanımların analizlerinin yapılması ve üst düzey bağlam temelli maddelerin hazırlanması dikkate alınarak “Maddenin Özellikleri” ünitesi kapsamında başarı testi geliştirme ve öğrencilerin ilgili konudaki başarılarının farklı değişkenler açısından incelendiği çalışmaların az olması; ayrıca Covid 19 salgını döneminde öğrencilerin

uzaktan eğitim yoluyla öğrendikleri bu konudaki başarılarının belirlenmesine yönelik bir çalışmaya ulaşılammış olması araştırmanın gerekçeleri arasındadır. Coşkun ve Sarıkaya (2020), 4. Sınıf Maddenin Özellikleri ünitesine yönelik hem çoktan seçmeli hem de açık uçlu sorulardan oluşan bir başarı testi geliştirme çalışması gerçekleştirmiştir. İlgili çalışma bu çalışmaya alternatif olarak sadece çoktan seçmeli ve günlük hayatla ilişkili senaryolardan oluşan soruları içermesi bakımından öğretmenlere, araştırmacılara çalışmalarında ve eğitim öğretim sürecinde kullanılabilir geçerli, güvenilir bir ölçme aracı olarak literatüre katkı sağlayacaktır. Bu düşünce ile 4. sınıf “Maddenin Özellikleri” ünitesinde kullanılmak üzere geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş, öğretmenler tarafından ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanılabilir, araştırmacılar tarafından da çalışmalarında yararlanılabilecek bir başarı testi geliştirmek, Covid sürecinde çoğunlukla uzaktan eğitim yoluyla yapılan eğitim öğretim çalışmalarının kalıcılığını ve etkililiğini farklı değişkenler açısından belirlemek amaçlanmıştır. “2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında ilkökul 4. Sınıf Maddenin Özellikleri” ünitesi ile ilgili olarak yapılan bu çalışmanın; başarı testi hazırlamayı düşünen araştırmacılara kılavuzluk yapması, Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi ve bilişsel boyutunun dikkate alınarak kazanımların analiz edilmesi, Covid döneminde yapılan eğitim öğretim faaliyetlerinin etkililiğinin ve kalıcılığının farklı değişkenler açısından gözlenmesine olanak sağlaması bakımından alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir.

Çalışmanın yürütülme sürecinde belirlenen alt problemler aşağıdaki gibidir.

1) “4. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Maddenin Özellikleri” ünitesine yönelik olarak geliştirilen “başarı testinin” ortalama madde güçlük indeksi, ortalama ayırt edicilik indeksi ve güvenilirlik katsayısı değerleri nedir?

2) “4. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Maddenin Özellikleri” ünitesine yönelik olarak geliştirilen “başarı testinin” her maddesine ait madde güçlük indeksi ve ayırt edicilik indeksi değerleri nedir?

3) “4. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Maddenin Özellikleri” ünitesine yönelik öğrenci başarılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?

4) “4. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Maddenin Özellikleri” ünitesine yönelik öğrenci başarılarında sosyoekonomik düzeyi farklı iki okul arasında anlamlı fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma bir başarı testi geliştirme ve ilgili ünite konusundaki başarıların cinsiyet ve öğrenim görülen okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre incelenmesine yönelik olup, tarama modeliyle yürütülmüştür. Tarama modeli, geçmişte

veya mevcut durumda var olan bir durumu, olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Burada önemli olan var olanı değiştirmeye kalkmadan olduğu haliyle gözleyebilmektir (Karasar, 2013, s.77). Bu çalışmada hem test geliştirme hem de öğrencilerin başarılarının belirlenmesinde mevcut duruma müdahale etmeden öğrenci başarıları belirlenmiştir.

Evren ve Örneklem

İlkokul 4. sınıf öğrencileri, 2021-2022 öğretim yılı 1. döneminde “*Maddenin Özellikleri*” ünitesini henüz bitirmediği için mevcut öğretim yılında öğrenimine devam eden ortaokul 5. sınıf öğrencileri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Örneklem ise iki farklı devlet okulunda öğrenim gören 227 5. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmada basit rastgele örnekleme yöntemi seçilmiştir. Evren geniş olduğu için bu örnekleme yöntemiyle rastgele, eşitlik ve bağımsızlık ilkeleri çerçevesinde sonuçlar evrene daha uygun düzeyde genellenebildiğinden dolayı tercih edilmiştir (Canbazoğlu Bilici, 2019, s.63). Örneklem büyüklüğünün ölçek ve başarı testi geliştirme çalışmalarında madde sayısının 10 katı olması önerildiği için örneklem sayısının belirlenmesinde buna dikkat edilmiştir (Canbazoğlu Bilici, 2019, s.59).

Veri Toplama Aracı

Bu araştırma kapsamında, 4. sınıf “Maddenin Özellikleri” ünitesine ilişkin olarak Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre kazanımların analizi yapılmış ve araştırmacı tarafından hazırlanan 20 maddeden oluşan başarı testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Başarı Testinin Geliştirilme Süreci

Testin amacının belirlenmesi: 2018 yılında “*Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*” güncellenmiştir. Bu programda içerik ögesinde bazı ünitelerin yerleri değiştirilmiştir. Hedef boyutunda kazanımlar üst düzeye çıkarılmış, daha çok analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde eklemeler yapılmıştır. Öğretim programındaki bu revize işlemlerinden dolayı “Maddenin Özellikleri” ünitesine yönelik geliştirilmiş bir başarı testi geliştirilme ihtiyacı oluşmuştur. Bu araştırma ile 4. sınıf “*Maddenin Özellikleri*” ünitesinde kullanılmak üzere geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş öğretmenler tarafından ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanılacak bir “*başarı testi*” geliştirmek testin amacını oluşturmaktadır. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ ne göre kazanımların bilişsel süreç ve bilgi boyutuna göre analiziyle birlikte, üst düzey becerileri ölçen bir test geliştirilmesine karar verilmiştir. Bu özelliklere göre geliştirilen başarı testinin kullanılmasıyla cinsiyet ve okulun sosyoekonomik düzeyleri değişkenlerine dikkate alınarak Covid döneminde yapılan eğitim öğretim çalışmalarının kalıcılığını ve etkililiğini belirlemek çalışmanın bir diğer amacını oluşturmaktadır.

Konunun belirlenmesi: Fen bilimleri dersi kapsamında “*Madde ve Doğası*” konu alanında “*Maddenin Özellikleri*” ünitesi aracılığıyla öğrencilerin; “*suda yüzmeye ve batma, suyu emme ve emmeme, miknatısla çekilme, kütle, hacim, katı, sıvı, gaz, ısınma, soğuma, hâl değişimi, erime, donma, buharlaşma, saf madde, karışım, eleme, süzme ve miknatısla ayırma yöntemleri*” ile ilgili konu/kavramların öğrenilmesine yönelik bilgi edinmeleri ve beceri kazanmaları amaçlanmıştır (MEB, 2018).

Belirtke tablosunun hazırlanması: Başarı testinin amacı ve konusu belirlendikten sonra “*2018 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında*” yer alan 4. sınıf “*Maddenin Özellikleri*” ünitesine ait kazanımlar, alanında yetkinliği bulunan üç uzman (iki fen eğitimcisi, 1 sınıf eğitimi alanında doktora öğrencisi) tarafından “*Yenilenmiş Bloom Taksonomisine*” göre sınıflandırılmıştır. Sınıflandırılan bu kazanımlar ve ölçülecek davranışlara ilişkin hazırlanan belirtke tablosu Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Sınıflandırılması

| BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU | | | | Analiz Etmek | Değerlen- dirmek | Oluştur- mak (Ya- ratmak) |
|-----------------------------|------------|------------|-----------|--------------------------|---------------------|---------------------------------|
| | Hatırlamak | Anlamak | Uygulamak | | | |
| Olgusal | | F.4.4.3.2. | | F.4.4.3.1. | | |
| Kavramsal | F.4.4.2.2. | F.4.4.1.1. | | F.4.4.5.1. F.4.4.2.1. | | |
| İşlemsel | | | | - F.4.4.5.2. | | F.4.4.4.1. - |
| Biliş Ötesi | | | | | F.4.4.5.3. | F.4.4.4.2. |

Soru tipi, sayısı ve süre: Başarı testinde yer alan sorular, her kazanıma yönelik olarak ikişer adet ve dörder seçenekli çoktan seçmeli test türünde hazırlanmıştır. Teste ait sorular hazırlanmadan önce 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki kazanımlar, (MEB) tarafından kullanılan 4. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı, yine “*Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Genel Müdürlüğü*” tarafından hazırlanan

çalışma fasikülleri incelenmiş, alan yazın taraması yapılmış ve tüm incelemeler ışığında testte kullanılacak sorular bizzat araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Kazanımlara yönelik hazırlanan sorular Tablo 2’de verilmiştir. Öğrencilere testin cevaplanma süresi olarak bir ders saati verilmiştir.

Tablo 2

4. Ünite Kazanımları ve Kazanımlarla İlgili Başarı Testi Madde Numaraları

| Kazanım | Madde No |
|--|-----------------|
| <i>“F.4.4.1.1. Beş duyu organını kullanarak maddeyi niteleyen temel özellikleri açıklar.”</i> | 1-2 |
| <i>“F.4.4.2.1. Farklı maddelerin kütle ve hacimlerini ölçerek karşılaştırır.”</i> | 3-4 |
| <i>“F.4.4.2.2. Ölçülebilir özelliklerini kullanarak maddeyi tanımlar.”</i> | 5-6 |
| <i>“F.4.4.3.1. Maddelerin hâllerine ait temel özellikleri karşılaştırır.”</i> | 7-8 |
| <i>“F.4.4.3.2. Aynı maddenin farklı hâllerine örnekler verir.”</i> | 9-10 |
| <i>“F.4.4.4.1. Maddelerin ısınıp soğumasına yönelik deneyler tasarlar.”</i> | 11-12 |
| <i>“F.4.4.4.2. Maddelerin ısı etkisiyle hâl değiştirebileceğine yönelik deney tasarlar.”</i> | 13-14 |
| <i>F.4.4.5.1. Günlük yaşamında sıklıkla kullandığı maddeleri saf madde ve karışım şeklinde sınıflandırarak aralarındaki farkları açıklar.”</i> | 15-16 |
| <i>“F.4.4.5.2. Günlük yaşamda karşılaştığı karışımların ayrılmasında kullanılacak yöntemlerden uygun olanı seçer.”</i> | 17-18 |
| <i>“F.4.4.5.3. Karışımların ayrılmasını, ülke ekonomisine katkısı ve kaynakların etkili kullanımı bakımından tartışır.”</i> | 19-20 |

Geçerlik ve Güvenirlik

Testin geçerliği: Başarı testinin kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi için araştırmaya yönelik belirtke tablosu hazırlanarak, ilgili alanda uzman bir öğretim üyesi ve fen bilimleri alanında yüksek lisans mezunu üç fen bilimleri öğretmeni ve imla-dil bilgisi yönünden ölçme ve değerlendirme biriminde görevli uzman bir Türkçe öğretmeni olmak üzere beş tane uzmanın görüşüne mail yoluyla başvurulmuştur. Fen bilimleri alanında uzman öğretim üyesi ve yüksek lisans mezunu iki öğretmenden ölçeğin son haline ilişkin olumlu dönütler alınmıştır, bir tane yüksek lisans mezunu uzmandan iki soru kökü ile ilgili düzeltme istenmiş, düzeltme isteği diğer uzmanlarca da yerinde görüldüğü için başarı testinin son hali oluşturulmuştur. Test imla ve dilbilgisi kuralları yönünden Türkçe uzmanı tarafından kontrol edilmiş ve uygunluğu ile ilgili mail yoluyla dönüt alınmıştır. Böylece testin hem kapsam hem de görünüş geçerliği sağlanmıştır. 20 maddeden oluşan başarı testini uygulamak için örneklem büyüklüğü

olarak madde sayısının 10 katı olacak şekilde 200 üstü sayıda öğrenci örnekleme dahil edilmiştir. Böylece araştırmada kullanılan başarı testinin örneklem grubunun, testin güvenilirlik ve geçerlik analizleri için yeterli düzeye sahip olduğu söylenebilir (Canbazoglu Bilici, 2019, s.59).

Çalışma planı: Çalışma planı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Çalışma Planı

| Yapılacak İşler | Aylar | | | |
|--|-------|-------|--------|------------|
| | Ekim | Kasım | Aralık | Ocak-Şubat |
| Literatür taraması, örnekleme alınacak okulların belirlenmesi. | ■ | | | |
| Başarı testi hazırlanacak ünitenin belirlenmesi, kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılması. | ■ | ■ | | |
| Başarı testinin hazırlanması, uzman incelemesinin ve pilot uygulamasının yapılması. | | ■ | ■ | |
| Gerekli izinlerin alınması. | | | ■ | |
| Başarı testinin uygulanması, analizlerinin yapılması. | | | ■ | ■ |
| Makalenin hazırlanması, sonuçlar hakkında Millî Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmesi. | | | ■ | ■ |

Pilot uygulama: Beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin soruları anlama ve cevap verme sürelerini belirlemek için okulun fen bilimleri öğretmeni tarafından bu derse ait bir önceki seneye ait yılsonu notu, yazılı sınav puanları, ders içi etkinliklere katılım düzeyleri çerçevesinde tespit edilen bilişsel düzeyleri düşük, orta ve yüksek seviyedeki üçer tane toplamda dokuz öğrenciyle pilot uygulama yapılmıştır. Başarı testleri öğrencilere dağıtılmadan önce sınava ilişkin uyulması gereken kurallar hatırlatılmış, başarı testinde ve sınavla ilgili bir olumsuzlukla veya anlaşılmayan bir konu olduğunda çekinmeden paylaşılacağı ifade edilmiştir. Başarı testleri dağıtıldıktan sonra süre başlatılmış, öğrencilerden sınava veya maddelere yönelik herhangi bir aksaklık içeren dönüt alınmamış, araştırmacının yaptığı gözlemlerde de anlaşılabilirliğe ilişkin bir aksaklık görülmemiş ve en son öğrenci ders saatinin sonuna doğru başarı testini teslim etmiştir. Pilot uygulama sonucunda 20 tane maddeden oluşan başarı testini yanıtlamak için bir ders saatinin yeterli olduğu ve tüm maddelerin öğrenciler tarafından okunduğu, algılamaya yönelik herhangi bir geri bildirim alınmadığı için

soruların anlaşılabilirlik düzeylerinin öğrenci seviyesine uygun olduğu kabul edilmiştir. Pilot uygulamaya ilişkin sonuçları içeren veriler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Pilot Uygulama Verileri

| Öğrenci Adı/ | 1. Ö. | 2. Ö. | 3. Ö. | 4. Ö. | 5. Ö. | 6. Ö. | 7. Ö. | 8. Ö. | 9. Ö. | | |
|--------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| Madde No | | | | | | | | | | Doğru | Yanlış |
| “1. Madde” | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 7 | 2 |
| “2. Madde” | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 8 | 1 |
| “3. Madde” | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 6 | 3 |
| “4. Madde” | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 6 |
| “5. Madde” | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 7 | 2 |
| “6. Madde” | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 6 |
| “7. Madde” | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 6 | 3 |
| “8. Madde” | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 7 | 2 |
| “9. Madde” | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 8 | 1 |
| “10. Madde” | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 7 | 2 |
| “11. Madde” | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 4 |
| “12. Madde” | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 5 |
| “13. Madde” | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 6 | 3 |
| “14. Madde” | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 8 | 1 |
| “15. Madde” | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 7 | 2 |
| “16. Madde” | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 4 | 5 |
| “17. Madde” | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 6 | 3 |
| “18. Madde” | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 4 | 5 |
| “19. Madde” | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 5 | 4 |
| “20. Madde” | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 6 | 3 |
| Doğru | 19 | 19 | 17 | 17 | 12 | 11 | 10 | 7 | 5 | | |
| Yanlış | 1 | 1 | 3 | 3 | 8 | 9 | 10 | 13 | 15 | | |

Pilot uygulamadan sonra başarı testi 2021-2022 öğretim yılı 1. döneminde Millî Eğitim Müdürlüklerinden alınan bilgi doğrultusunda yüksek ve düşük sosyoekonomik

düzeyde öğrencilerin bulunduğu iki ortaokulun beşinci sınıflarının tamamına (227) uygulanmıştır. Başarı testinin beşinci sınıflara uygulanma sebebi, 2021-2022 öğretim yılı 1. döneminde mevcut 4. sınıf öğrencilerinin “*Maddenin Özellikleri*” ünitesini henüz işlememiş, pandemi döneminde de olsa beşinci sınıfların bu ünitenin tamamını işlemiş olmalarıdır. Öğrencilere kitapçık halinde hazırlanan sorular dağıtılmış ve cevapların kitapçıklarla birlikte dağıtılan optiklere kodlanması istenmiştir. Uygulama sonucunda toplanan optikler, SPSS 26 istatistik programı ile analiz edilmiştir.

Güçlük ve ayırt edicilik: 20 maddeden oluşan başarı testinin puanlaması yapılrken; doğru cevaplara bir puan, boş ve/veya yanlış cevaplara sıfır puan verilerek hesaplama yapılmıştır. 227 öğrencinin vermiş olduğu yanıtlar çerçevesinde madde bazlı olarak en yüksek puandan en düşük puana doğru sıralanmış, bu sıralama sonucunda üst grup en yüksek puanı alan %27’ lik kısımdan, alt grup en düşük puanı alan %27’ lik kısımdan oluşturulmuştur (Tekin, 2010).

Madde güçlüğü maddeyi doğru cevaplayanların gruptaki tüm birey sayısına bölünmesi ile hesaplanır. Madde güçlük indeksi “p” ile ifade edilir ve 0 ile 1 arasında değer alır. Güçlük indeksinin 1’e yakın olması maddenin kolaylığını, sıfıra yakın olması zorluğunu ifade etmektedir. Madde güçlük indeksinde beklenen değer orta güçlükte olmasıdır (Baykul, 2015). Madde güçlük indeksi ile ilgili oranlar ve yapılacak yorumu içeren veriler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Madde Güçlük İndeksi Oranları

| <i>“Madde Güçlük İndeksi”</i> | <i>“Yorumu”</i> |
|-------------------------------|------------------------|
| <i>“0,00-0,20”</i> | <i>“Çok zor”</i> |
| <i>“0,21-0,40”</i> | <i>“Zor”</i> |
| <i>“0,41-0,60”</i> | <i>“Orta güçlükte”</i> |
| <i>“0,61-0,80”</i> | <i>“Kolay”</i> |
| <i>“0,81-1,00”</i> | <i>“Çok kolay”</i> |

Madde ayırt edicilik indeksi, maddeye üst gruptan doğru cevap verenlerin sayısından alt gruptan doğru cevap verenlerin sayısı çıkarıldıktan sonra oluşan sayının üst/alt gruptaki birey sayısına oranı ile hesaplanır. “*İndeks -1 ile +1 arasında değerler alabilir.*” “d” ile ifade edilir. Madde ayırt edicilik indeksinde beklenen değer 0,30 ve üzeri olmasıdır (Erkuş, 2003, s. 34-148). Madde ayırt edicilik indeksi ile ilgili oranlar ve yapılacak yorumu içeren veriler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Madde Ayırt Edicilik İndeksi Oranları

| <i>“Madde Ayırt Edicilik İndeksi”</i> | <i>“Yorumu”</i> |
|---------------------------------------|----------------------------------|
| <i>“0,40 ve daha büyük”</i> | <i>“Çok iyi”</i> |
| <i>“0,30 - 0,39 arası”</i> | <i>“Oldukça iyi”</i> |
| <i>“0,20 - 0,29 arası”</i> | <i>“Geliştirilmesi gerekir.”</i> |
| <i>“0,19 ve daha küçük”</i> | <i>“Çok zayıf”</i> |

Güvenirlilik analizi: Uygulanan başarı testinin güvenirliğini tespit etmek amacıyla Kuder-Richardson (KR-20) istatistiği kullanılmıştır. KR-20 istatistiği 1-0 şeklinde puanlanan testler için kullanılır. 0,70 üstü değer alması istenen durumdur (Tekin, 2010; Turgut ve Baykul, 2014).

Verilerin Analizi

Başarı testinin öğrencilere uygulanmasından sonra, verilerin analizi için maddelerin toplam güçlük ve ayırt edicilik indeksleri SPSS 26 programı kullanılarak hesaplanmıştır. Sonra cinsiyet ve sosyoekonomik düzeyleri farklı okul değişkeni bakımından verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için Shapiro-Wilk değerlerine bakılmıştır. Elde edilen analiz verileri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Maddelerin Normal Dağılım Testi Sonuçları

| | Normallik Testi | | | | | |
|---------------|---------------------------------|-----|------------|--------------|-----|------------|
| | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
| | İstatistik | df | Anlamlılık | İstatistik | df | Anlamlılık |
| Madde Toplamı | ,109 | 227 | ,000 | ,967 | 227 | ,000 |

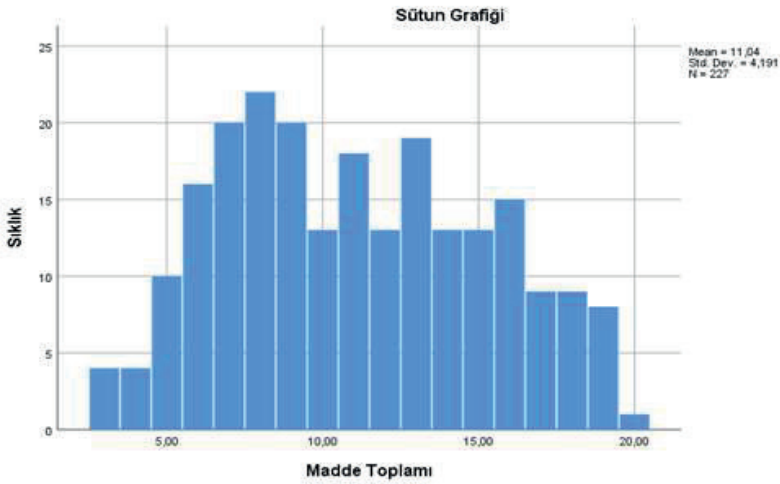
a. Lilliefors Significance Correction

Shapiro-Wilk “p” değeri 0,05’ ten küçük olduğu için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri hesaplanmıştır. Bu değerlerin; -1,5 ile +1,5 arasında olması verilerin normal dağılım gösterdiğinin kabulü olarak ifade edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Çarpıklık ve basıklık değerlerine ilişkin veriler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8*Maddelerin Betimsel İstatistik Değerleri*

| <i>Maddelerin Betimsel İstatistik Değerleri</i> | | İstatistik | Standart Hata |
|---|----------|------------|---------------|
| Madde | Skewness | ,184 | ,162 |
| Toplamı | Kurtosis | -,943 | ,322 |

Verilerin analizi sonucunda çarpıklık (skewness) değeri 0,184, basıklık (kurtosis) değeri ise -0,943 olarak tespit edilmiştir. Bu çerçevede verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilebilir. Maddelere ilişkin analiz sonuçlarını içeren histogram grafiği Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1*Normallik Grafiği*

Normallik dağılımına ilişkin yukarıda belirtilen analizlerden sonra; cinsiyet ve sosyoekonomik düzey değişkeni dikkate alınarak t testi yapılmış, veriler bu testten elde edilen sonuçlara göre yorumlanmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan bu çalışma; 2021-2022 öğretim yılı içinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı iki devlet ortaokuluyla, 2018 yılında güncellenen 4. Sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programında yer alan Maddenin Özellikleri ünitesinin 10 kazanımıyla ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi çerçevesinde hazırlanan 20 maddelik başarı testiyle sınırlıdır.

Etik Kurul İzni

Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Kurulu’ndan 17/01/2022 tarih ve 52516 sayılı yazı ile etik kurul onay belgesi ve Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınarak çalışma yürütülmüştür.

Bulgular

Bu bölümde, ilkokul 4. sınıf öğrencileri çalışmanın yapıldığı zaman diliminde “Maddenin Özellikleri” ünitesini işlemedikleri için ortaokul 5. sınıf öğrencilerine uygulanan 20 maddelik başarı testinin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin analiz sonuçları ve cinsiyet, sosyoekonomik düzey bakımından okulların başarı karşılaştırmalarına yer verilmiştir.

Başarı testinin maddelerine ilişkin geçerlik analizleri için sınav sonunda öğrencilerin aldıkları puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanmış ve en yüksek puanı alan %27’lik dilime giren öğrenciler üst grup, en düşük puanı alan %27’lik dilim alt grup olacak şekilde iki grup oluşturulmuştur.

“4. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Maddenin Özellikleri” ünitesi “başarı testinin” ortalama madde güçlük indeksi, ortalama ayırt edicilik indeksi ve güvenilirlik katsayısı değerleri nedir?” araştırma sorusu çerçevesinde; 227 öğrenciye sorulan 20 maddelik başarı testinin geneline ilişkin; doğru ortalaması, standart sapması, medyanı, madde güçlük değeri “p”, madde ayırt edicilik değeri “d” ve güvenilirliği “KR-20” hesaplanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Başarı Testinin Geçerlik ve Güvenirlik Değerleri

| Madde Sayısı | Kişi Sayısı (N) | \bar{x} | SS | Medyan | Güçlük (p) | Ayırt edicilik (d) | Güvenirlik (Kr-20) |
|--------------|-----------------|-----------|------|--------|------------|--------------------|--------------------|
| 20 | 227 | 11,04 | 4,19 | 11 | 0,55 | 0,55 | 0,78 |

Testin geneli ile ilgili elde edilen bulgulara göre; madde güçlük değeri (p) 0,55 “orta güçlükte”, ayırt edicilik değeri (d) 0,55 “çok iyi”, KR-20 güvenilirlik değeri 0,78 ile “istenilen düzeyde” olduğu belirlenmiştir.

“4. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Maddenin Özellikleri” ünitesi “başarı testinin” her maddesine ait madde güçlük indeksi ve ayırt edicilik indeksi değerleri nedir?” araştırma sorusu çerçevesinde; başarı testinin maddelerinin tek tek analizine ilişkin durum Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10*Başarı Testinin Maddelerine Ait Geçerlik ve Güvenirlik Değerleri*

| “Madde No” | “Madde Analiz” | | “Seçenek Analiz (%27) (Üst/Alt Grup)” | | | | “Sonuç” |
|------------|----------------|----------------------|---------------------------------------|----|----|----|------------|
| | “Güçlük (p)” | “Ayırt Edicilik (d)” | A | B | C | D | |
| 1 | 0,76 | 0,4 | 4 | 0 | 93 | 4 | Kullanıldı |
| | | | 17 | 9 | 54 | 20 | |
| 2 | 0,79 | 0,42 | 96 | 0 | 0 | 4 | Kullanıldı |
| | | | 56 | 22 | 6 | 15 | |
| 3 | 0,67 | 0,53 | 0 | 89 | 11 | 0 | Kullanıldı |
| | | | 15 | 37 | 37 | 7 | |
| 4 | 0,41 | 0,45 | 13 | 11 | 2 | 65 | Kullanıldı |
| | | | 22 | 43 | 7 | 20 | |
| 5 | 0,7 | 0,6 | 0 | 5 | 93 | 2 | Kullanıldı |
| | | | 26 | 22 | 33 | 17 | |
| 6 | 0,46 | 0,53 | 0 | 11 | 80 | 7 | Kullanıldı |
| | | | 9 | 24 | 28 | 24 | |
| 7 | 0,65 | 0,58 | 4 | 5 | 91 | 0 | Kullanıldı |
| | | | 17 | 26 | 33 | 22 | |
| 8 | 0,53 | 0,69 | 87 | 0 | 2 | 11 | Kullanıldı |
| | | | 19 | 24 | 28 | 28 | |
| 9 | 0,56 | 0,58 | 84 | 9 | 4 | 0 | Kullanıldı |
| | | | 26 | 17 | 26 | 24 | |
| 10 | 0,74 | 0,42 | 2 | 4 | 95 | 0 | Kullanıldı |
| | | | 17 | 15 | 54 | 9 | |
| 11 | 0,48 | 0,55 | 7 | 80 | 11 | 2 | Kullanıldı |
| | | | 9 | 26 | 37 | 24 | |
| 12 | 0,42 | 0,49 | 2 | 18 | 5 | 71 | Kullanıldı |
| | | | 13 | 44 | 15 | 22 | |

| | | | | | | | |
|----|-------------|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| 13 | 0,63 | 0,45 | 5 | 0 | 87 | 7 | Kullanıldı |
| | | | 7 | 30 | 43 | 17 | |
| 14 | 0,54 | 0,49 | 75 | 0 | 20 | 5 | Kullanıldı |
| | | | 26 | 31 | 20 | 13 | |
| 15 | 0,42 | 0,67 | 7 | 84 | 0 | 9 | Kullanıldı |
| | | | 24 | 17 | 24 | 22 | |
| 16 | 0,4 | 0,53 | 5 | 71 | 7 | 16 | Kullanıldı |
| | | | 20 | 19 | 11 | 35 | |
| 17 | 0,51 | 0,84 | 0 | 2 | 2 | 95 | Kullanıldı |
| | | | 13 | 30 | 33 | 11 | |
| 18 | 0,39 | 0,38 | 4 | 27 | 7 | 62 | Kullanıldı |
| | | | 9 | 39 | 17 | 24 | |
| 19 | 0,49 | 0,8 | 4 | 2 | 93 | 2 | Kullanıldı |
| | | | 22 | 26 | 13 | 26 | |
| 20 | 0,49 | 0,65 | 2 | 87 | 5 | 5 | Kullanıldı |
| | | | 11 | 22 | 33 | 20 | |

Tabloda 1., 2., 3., 5., 7., 10., 13. maddeler; madde güçlüğü bakımından “kolay” olarak görünse de gerek bu maddelerin gerekse de 18. madde hariç diğer tüm maddelerin madde ayırt edicilik özellikleri “çok iyi” olarak çıkmıştır. Bu sebeple araştırmacı tarafından hazırlanan tüm maddeler kullanılmıştır.

“4. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Maddenin Özellikleri” ünitesine yönelik öğrenci başarılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?” araştırma sorusu çerçevesinde; başarı testinin öğrencilerin cinsiyetlerine göre yapılan analize ilişkin durum Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Cinsiyet Düzeylerine Göre Öğrencilerin t Testi Sonuçları

| Cinsiyet | N | \bar{x} | ss | df | t | Anlamlılık(p) |
|----------|-----|-----------|------|--------|-------|---------------|
| Kız | 103 | 11,61 | 4,57 | 225 | 1,899 | ,059 |
| Erkek | 124 | 10,55 | 3,79 | 198,02 | | |

Cinsiyet bazlı elde edilen bulgulara göre $p \geq 0,05$ olduğu için kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

“4. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Maddenin Özellikleri” ünitesine yönelik öğrenci başarılarında sosyoekonomik düzeyi farklı iki okul arasında anlamlı fark var mıdır? araştırma sorusu çerçevesinde; başarı testinin öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine göre yapılan analize ilişkin durum Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin t Testi Sonuçları

| Okul | N | \bar{x} | ss | df | t | Anlamlılık(p) |
|-------------|-----|-----------|------|--------|--------|---------------|
| A Ortaokulu | 55 | 8,12 | 3,16 | 225 | -6,415 | ,000 |
| B Ortaokulu | 172 | 11,96 | 4,05 | 115,42 | | ,000 |

Sosyoekonomik düzey bazlı elde edilen bulgulara göre $p \leq 0,05$ olduğu için sosyoekonomik düzeyi yüksek ve düşük olan iki okul arasında, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okulun lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Tartışma ve Sonuç

4. sınıf “Maddenin Özellikleri” ünitesinde kullanılmak üzere geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş, öğretmenler tarafından ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanılabilir bir başarı testi geliştirmek ve Covid döneminde yapılan eğitim öğretim çalışmalarının kalıcılığını ve etkililiğini cinsiyet, okulun sosyoekonomik durumu açısından belirlemek amacıyla yürütülen çalışmanın bulguları alan yazındaki ilgili çalışmalarla yorumlanmıştır.

227 ortaokul öğrencisine uygulanan 20 maddelik başarı testinin *ortalama madde güçlük indeksi, ortalama ayırt edicilik indeksi ve güvenilirlik katsayısı değerlerine, başarı ortalamalarına bakılmış; testin geneli ile ilgili elde edilen bulgular ışığında madde güçlük değeri (p) 0,55 “orta güçlükte”, ayırt edicilik değeri (d) 0,55 “çok iyi”, KR-20 güvenilirlik değeri 0,78 ile “istenilen düzeyde”, başarı ortalaması (\bar{x}) 11,04 (%55 başarı oranı) olarak ortaya çıkmıştır. Bu bulgular değerlendirildiğinde, ilgili değerler bir başarı testinde olması gereken kriterlere uygun olduğu söylenebilir. Test geliştirme çalışmaları değerlendirildiğinde, Saraç (2018) ‘Maddenin Değişimi’ ünitesine yönelik geliştirdiği başarı testinin ortalama güçlüğü 0,501, ortalama ayırt ediciliği 0,488, güvenilirlik katsayısı 0,714 olduğunu belirlemiş ve geliştirilen testin istenilen özellikte olduğunu yorumlamıştır. Cevapları 1-0 şeklinde kodlanan çoktan seçmeli başarı testlerinde testin ortalama güçlüğü 0,5 civarında olması testin orta güçlükte ve istenilen özellikte olduğu belirtilmektedir (Şener ve Taş, 2017; Tekin, 2010). Ayırt ediciliğin 0,55 olması alt grup ve üst grubu birbirinden ayırt ettiğini göstermektedir (Turgut ve Baykul, 2014). Bu tür testlerin bir diğer özelliği güvenilirlik katsayısıdır. Çalışmada geliştirilen testin güvenilirliği 0,78 değerinde olması testin güvenilir oldu-*

ğunu göstermektedir. Tüm bu değerlerin literatürdeki değerlere uygun olması testin istenilen özelliklerde olduğu sonucuna ulaştırmıştır. Benzer şekilde, 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programına göre 4. sınıf düzeyinde maddeyi tanıyalım/maddenin özellikleri ünitesi ile ilgili hazırlanan ve Coşkun ve Sarıkaya (2020) 39 maddeden oluşan başarı testinin madde güçlük değeri (p) 0,64 “kolay”, ayırt edicilik değeri (d) 0,41 “çok iyi”, KR-20 güvenirlik değeri 0,82 ile “istenilen düzeyde” ve başarı ortalaması (\bar{x}) 23,79 (%61 başarı oranı) olarak ortaya çıkmıştır. Her ne kadar *madde güçlük indeksi, ortalama ayırt edicilik indeksi ve güvenirlik katsayısı değerlerine* bakıldığında her iki çalışmada bir benzerlik görünse de; özellikle başarı ortalamalarında Coşkun ve Sarıkaya (2020) doğru cevapların ortalaması (\bar{x}) 23,79 ile %61 oranında başarı elde edilmişken, araştırmacı tarafından 2021-2022 öğretim yılında yapılan çalışmada doğru cevapların ortalaması (\bar{x}) 11,04 ile %55 oranında elde edilmesi örnekleme oluşturan beşinci sınıf öğrencilerinin Covid döneminde yüz yüze eğitimden uzak olmalarından dolayı konuları yeterince anlayamadıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Akçöltekin, Özdemir, Genç ve Şevgin (2022) fen bilimleri öğretmenleriyle yürüttükleri çalışmada, yaparak yaşayarak öğrenme ortamının olmaması, konuların tam olarak öğretilmemesi gibi sonuçlara ulaşmışlardır. Kaplan ve Alkan (2022) korona döneminde öğrencilerin başarılarında ve öğrenme hızlarında azalmanın olduğunu belirlemişlerdir. Serçemeli ve Kurnaz, (2020) öğrencilerin uzaktan eğitim sistemini çok fazla benimsemediklerini belirlemişlerdir. Burak (2021) Covid-19 salgınına öğrencilerin öğrenme performanslarının desteklenmesi konularında yaşanan sıkıntıların öğrenme kayıplarını derinleştirdiğini göstermiştir. Tüm bu çalışmalardan da anlaşıldığı gibi pandemi döneminde öğrencilerin başarılarında olumsuzluklar yaşanmıştır.

Hazırlanan başarı testinin her maddesine ait güçlük ve ayırt edicilik indeks değerleri incelendiğinde; 1., 2., 3., 5., 7., 10., 13. maddeler; madde güçlüğü bakımından “kolay” olarak görünse de gerek bu maddelerin gerek (sadece 18. madde “oldukça iyi”) diğer tüm maddelerin madde ayırt edicilik değerleri “çok iyi” olarak ortaya çıkmıştır. Bu sebeple araştırmacı tarafından hazırlanan tüm maddeler kullanılmıştır. Benzer şekilde 4. sınıf düzeyinde maddeyi tanıyalım/maddenin özellikleri ünitesi ile ilgili hazırlanan Coşkun ve Sarıkaya (2020) madde ayırt edicilik değerleri “düşük” olduğu için ($d < 0,25$) 39 maddeden oluşan başarı testinin 1., 6., 14., 20., 29. ve 36. maddeleri testten çıkarılmıştır. Küçükaydın vd., (2014) 2013 yılında revize edilen “Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına” yönelik olarak geliştirilmiş 4. sınıf “Maddeyi Tanıyalım” ünitesine yönelik geliştirilen başarı testinin madde ayırt edicilik değeri “düşük” olduğu için ($d < 0,25$) 30 maddeden oluşan başarı testinin 12. ve 15. maddeleri testten çıkarılmıştır. Üçüncü ve Sakız (2020) “Maddeyi Tanıyalım” ünitesine yönelik geliştirilen başarı testinin 1. ve 28. maddelerinin ayırt edicilik değeri “düşük” olduğu için ($d < 0,25$) çıkarılmıştır. Canpolat ve Aksakal (2018) maddenin yapısı ve özellikleri

konusunda geliştirdikleri başarı testini uygulayıp, öğrenci başarılarını farklı değişkenler açısından incelemişlerdir. Ulaşılan sonuçlar ilgili çalışmayla benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda hazırlanan başarı testinin tüm maddelerinin ayırt edicilik değerlerinin “çok iyi” (sadece 18. madde “oldukça iyi”) olması başarı testinin iyi hazırlandığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Hazırlanan başarı testinden cinsiyet bazlı elde edilen bulgulara göre; $p \geq 0,05$ olduğu için kız ve erkek öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir fark olmadığı ve başarı ortalamalarının (\bar{x}) ise kızlarda 11,61 (%58,05 başarı oranı), erkeklerde 10,55 (%52,78 başarı oranı) olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgulardan anlaşılacağı üzere; kız ve erkek öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir fark görünmese de, başarı ortalamalarına bakıldığında öğrencilerin pandemi (uzaktan eğitim) sürecinde yeterince başarılı olmadıkları söylenebilir. Literatürde cinsiyet değişkenine göre 4. sınıf veya “Maddenin Özellikleri” ünitesi ile ilgili herhangi bir başarı testi çalışmasına rastlanmamış, sadece Kızılcapan ve Bektaş (2018) tarafından 8. Sınıf Hücre Bölünmesi ve Kalıtım ünitesi ile ilgili başarı testine ulaşılabildiği için bu değişken ile ilgili herhangi bir karşılaştırma yapılamamıştır.

Başarı testinden okulların sosyoekonomik düzeyleri bazlı elde edilen bulgularına göre; $p \leq 0,05$ olduğu için sosyoekonomik düzeyi yüksek ve düşük olan iki okul arasında, öğrenci başarısı anlamında sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okulun lehine anlamlı bir fark olduğu ve başarı ortalamalarının (\bar{x}) ise sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okul için 11,96 (%59,82 başarı oranı), düşük olan okul için 8,12 (%40,63 başarı oranı) olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgulardan anlaşılacağı üzere; pandemi sürecinde sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okulda öğrenilen konunun kalıcılığının, diğer düzeydeki okuldan daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun sebebi uzaktan eğitim sürecinde maddi koşullara bağlı olarak internet aboneliği, bilgisayar veya tableti olmayan öğrencilerin sürece yeterince dahil olmadıklarından eksik öğrenmelerle karşılaştıkları sonucunu ortaya çıkardığı söylenebilir. Ayrıca başarı ortalamalarına bakıldığında sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okulun 11,96 (%59,82 başarı oranı), düşük olan okulun 8,12 (%40,63 başarı oranı) olduğu, sosyoekonomik düzeyi yüksek de olsa pandemi sürecinde öğrencilerin 20 maddelik bir başarı testinden 11,96’lık bir ortalama elde etmeleri üniteyi yeterince anlamadıklarını ve bunun da yüz yüze eğitimin daha kalıcı bilgilere katkı sağladığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Literatürde genel olarak farklı sosyoekonomik düzeye dikkat edilmeden veya benzer sosyoekonomik düzeye sahip okullarla (Avcı vd., 2018) çalışma yapıldığı için bu değişken ile ilgili herhangi bir karşılaştırma yapılamamıştır.

Geçerliliği ve güvenilirliği ispatlanmış bu çalışma ile “*ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin 2018 Fen Bilimleri Dersi Maddenin Özellikleri*” ünitesi ile ilgili kazanım düzey-

lerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine uygun olarak tespit edilen ve ilgili ünitenin öğretimini gerçekleştiren öğretmenler tarafından kullanılabilir düzeyde bir başarı testi geliştirildiği sonucuna varılmıştır. İlkokul 4. sınıfta uzaktan eğitim yoluyla öğretimi gerçekleştirilen “Maddenin Özellikleri” ünitesi konu ve kavramları konusunda kız ve erkek öğrencilerin başarıları arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Uzaktan eğitim yoluyla öğrenilen bu konuda kız ve erkek öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcılığının benzer olduğu ve başarılarının düşük olduğu söylenebilir. Ayrıca Covid döneminde yapılan uzaktan eğitimden faydalanan öğrencilerin özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarının başarılarının düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda ileride yapılacak çalışmalara yönelik olarak, aşağıda belirtilen önerilerde bulunulmuştur;

- 1) Başarı testi geliştirme çalışmalarının yürütülmesinde ortaokul düzeyinde Fen Bilimleri dersine yönelik çalışmaların yanında ilkökul programının farklı fen ünitelerine yönelik başarı testleri geliştirilmelidir.
- 2) Başarı testleri geliştirilme sürecinde Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre kazanımların analizi farklı araştırmacılar ve öğretmenler tarafından yapılabilir. Öğretmenlerin bu konudaki bilgi eksikliklerinin giderilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- 3) Başarı testlerinde madde yazım sürecinde yapılandırılmış grid, anlam çözümleme tablosu, tanılayıcı dallanmış ağaç, kavram haritası, iki-üç basamaklı çoktan seçmeli testler kullanılabilir.
- 4) İlkokul seviyesinde “Maddenin Özellikleri” ünitesi kapsamında konu ve kavramların daha kalıcı öğrenilmesi için özellikle sosyoekonomik yönden düşük seviyeli çocuklara yönelik kurslar açılabilir.
- 5) Pandemi sonrası öğrenme durumlarını karşılaştırmak için aynı çalışma yüz yüze eğitim verilen sınıflarla da yapılabilir.
- 6) Öğretmenlerin başarı testi geliştirme sürecine ilişkin bilgilerini tespit etmek amacıyla araştırma yapılabilir.

Kaynakça

Akçöltekin, A., Özdemir, B., Genç, S., ve Şevgin, H. (2022). Fen bilimleri öğretmenlerinin covid 19 pandemi dönemi fen bilimleri dersi uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik ihtiyaçlarının swot analizi ile incelenmesi. *International Journal*

of Innovative Approaches in Education, 6(1), 50-62. <https://doi.org/10.29329/ijiipe.2022.437.5>

- Avcı, F. (2020). Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre madde ve ısı başarı testi: geçerlik güvenilirlik çalışması, *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 263-292. [http://sosbilder.igdir.edu.tr/Makaleler/1994443958_13_Avci_\(263-292\).pdf](http://sosbilder.igdir.edu.tr/Makaleler/1994443958_13_Avci_(263-292).pdf)
- Avcı, F., Şeşen, B. A., ve Kırbaslar, F. G. (2018). Maddenin yapısı ve özellikleri ünitesine yönelik iki aşamalı teşhis testinin geliştirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1007-1019. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.434239>
- Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması*. Pegem Akademi.
- Bolat, A., ve Karamustafaoğlu, S. (2019). Vücudumuzdaki sistemler ünitesi başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 131-159. <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2019.05.02.008>
- Burak, B. A. Z. (2021). COVID-19 salgını sürecinde öğrencilerin olası öğrenme kayıpları üzerine bir değerlendirme. *Temel Eğitim*, 3(1), 25-35. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.3.1.3>
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (8. Baskı)*. Pegem Akademi.
- Canbazoğlu Bilici, S. (2019). Örneklem yöntemleri. Özmen, H., ve Karamustafaoğlu, O. (Edt.). *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde (2. Baskı)*, (59-63). Pegem Akademik Yayıncılık.
- Canpolat, E., ve Aksakal, G. (2018). “Maddenin Yapısı ve Özellikleri” Ünitesindeki Öğrenci Kazanımlarının Bilişsel Alan Basamaklarında Gerçekleşme Düzeyleri ve Farklı Değişkenlere Göre Analizi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(3), 1-21.
- Coşkun, I., ve Sarıkaya, R. (2020). Dördüncü sınıf maddenin özellikleri akademik başarı testi geliştirme: bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies - Education*, 15(5), 3203-3228. <http://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.44911>
- Çiçek Şentürk, Ö. ve Selvi, M. (2021). Fen bilimleri dersi “insan ve çevre” ünitesi akademik başarı testi geliştirme: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 601-630. <https://doi.org/10.17152/gefad.940400>

- Dede, H., ve Keleş, İ. H. (2020). Saf madde, karışımlar ve karışımların ayrılması konularında yaşam temelli başarı testinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 797-825. <https://doi.org/10.17152/ge-fad.659887>
- Demir, N., Kızılay, E., ve Bektaş, O. (2016). 7. sınıf çözümler konusunda başarı testi geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 10(1), 209-237. <https://doi.org/10.17522/nefemed.52947>
- Demirel, Ö. (2021). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya (30. Baskı)*. Pegem Akademi.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar: ölçme ve psikometrinin tarihsel kökenleri, güvenilirlik, geçerlik, madde analizi, tutumlar; bileşenleri ve ölçülmesi (1. Baskı)*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme I: temel kavramlar ve işlemler*. Pegem Akademi Yayınevi.
- Fidan, E. (2013). İlkokul öğrencileri için matematik dersi sayılar öğrenme alanında başarı testi geliştirilmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaplan, İ., ve Alkan, M. F. (2022). Küresel salgın sürecinde öğrenci başarısı: Uzaktan eğitimin etkileri üzerine nitel bir araştırma. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 9(1), 329-349. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.989946>
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Kızıkan, O., ve Bektaş, O. (2018). Fen eğitiminde başarı testi geliştirilmesi: hücre bölünmesi ve kalıtım örneği, *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi MM-IJES*, 2 (1), 1-18. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/499076>
- Küçükaydın, M. A., Karamustafaoğlu, S., ve Sağır, Ş. U. (2014). İlkokul 4.sınıf maddeyi tanyalım ünitesine yönelik bir başarı testi geliştirme çalışması, *International Conference On Education In Mathematics, Science & Technology*, ISBN: 978-605-61434-3-4.
- MEB (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Nacaroğlu, O., Bektaş, O., ve Kızıkan, O. (2020). Madde döngüleri ve çevre sorunları konusunda başarı testi geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 28(1), 36-51. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3374>

- Özçelik, D. A. (2010). *Test hazırlama kılavuzu (4. Baskı)*. Pegem Akademi Yayınları.
- Özenç, M. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin incelenmesi* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Saraç, H. (2018). Fen bilimleri dersi ‘maddenin değişimi’ ünitesi ile ilgili başarı testi geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 416-445. <https://doi.org/10.17240/aibu-efd.2018.-388815>
- 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. <https://dergipark.org.tr/en/pub/utsobilder/issue/55152/741358>
- Sontay, G., ve Karamustafaoğlu, S. (2017) 5. Sınıf fen bilimleri dersi “yer kabuğunun gizemi” ünitesine yönelik başarı testi geliştirme. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 5(1), 62-86. [https://dergi.fead.org.tr/wp-content/uploads/Cilt-5-say%-C4%B1-1-4.pdf](https://dergi.fead.org.tr/wp-content/uploads/Cilt-5-say%C4%B1-1-4.pdf)
- Soylu, Ü. İ., Karamustafaoğlu, S., ve Karamustafaoğlu, O. (2020). 6. sınıf “madde ve ısı” ünitesi başarı testi geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik, *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 271–293. <https://doi.org/10.47479/ihead.800620>
- Şener, N., ve Taş, E. (2017). Developing Achievement Test: A Research for Assessment of 5th Grade Biology Subject. *Journal of Education and Learning*, 6(2), 254.
- Tabachnick B. G., ve Fidell, I. S. (2013). *Using multivariate statistics (8.nd Ed.)*. Pearson Equcation Limited.
- Tekin, H. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (20. Baskı)*. Yargı Yayınevi.
- Tomaç, B. (2012). *Maddeyi tanıyalım ünitesinin eleştirel düşünme yöntemiyle öğretiminin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Konya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Turgut, M. F., ve Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (6.Baskı)*. Pegem Akademi.
- Üçüncü, G., ve Sakız, G. (2020). Başarı testi geliştirme süreci: İlkokul dördüncü sınıf maddeyi tanıyalım ünitesi örneği. *Kastamonu Education Journal*, 28(1), 82-94. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3440>.

Ek

Ek-1: 2021-2022 Öğretim Yılı 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Başarı Testi

Sevgili Öğrenciler,

Bu başarı testi; üniteyi kavrama düzeyinizi belirlemek amacıyla uygulanacak olup, her sorunun sadece bir doğru seçeneği bulunmaktadır. Testte yaptığımız cevaplamalar hiçbir kurum ve kuruluşa açıklanmayacak, sadece bilimsel çalışmada kullanılacaktır. Soruları okuduktan sonra size hitap eden seçeneklerden en uygun olan bir tanesini işaretlemeniz yeterli olacaktır. Şimdiden katılımınız için teşekkür eder, eğitim hayatınızda başarılar dilerim.

SORULAR

1. Elif Öğretmen, öğrencilerine bir maddeye ait özellikleri aşağıdaki şekilde vermiştir.

- Suda batar.
- Suyu emmez.
- Mıknatısla çekilmez.

Bu özellikler hangi maddeye ait olabilir?

- A) Ataş B) Pamuk C) Porselen tabak D) Saman

2. Resimdeki kedi bardaktaki suyu içmeye çalışsa da, bardağın ağzı dar olduğu için suyun çok az kısmını içebilmektedir. Kedi suyun içine temiz çakıl taşları atarak, suyun seviyesini yükselterek içmeye devam etmiştir.



Kedi çakıl taşlarını maddenin hangi özelliğini düşünerek kullanmıştır?

- A) Suda batması B) Suyu emmesi C) Suda yüzmesi D) Suyun içinde şeklinin değişmesi

3. Öğretmen, Defne'ye ödev olarak 10 tane cam misketin toplam hacminin dereceli kap ile ölçülme aşamalarını içeren kuralları, aşağıdaki gibi karışık olarak vermiştir.

I. Dereceli kaptaki suyun yükseldiği değeri not et.

II. Dereceli kabın içine su doldur. Suyun hacmini not et.

III. Oluşan iki değer arasındaki fark, misketlerin hacmini verir.

IV. Suyun içine cam misketleri dikkatlice bırak.



Defne, ölçülme aşamalarını hangi seçenekteki gibi sıralarsa doğru yapmış olur?

A) II-III-IV-I

B) II-IV-I-III

C) IV-II-I-III

D) IV-II-III-I

4. Annesi, Kübra' ya doğum günü pastası ve misafirler için kurabiyeler yapmak için gerekli malzemeleri, miktarları ile birlikte aşağıdaki tabloya yazmıştır. Kübra, tabloya bakınca Fen Bilimleri“ Maddenin Özellikleri” ünitesinden öğrendiklerini düşünerek, annesinin birkaç bölümde hata yaptığını tespit etmiştir.



Kübra'nın tespit ettiği yanlışlar hangi seçenekte tam olarak verilmiştir?

| Kullanılan Malzeme | Kütlesi | Hacmi |
|-----------------------|---------|---------|
| Portakal | 750 g | |
| Çilek | 500 g | |
| Un | | 1000 mL |
| Susam | 30 g | |
| Toz şeker | 400 g | |
| Ayçiçek yağı | | 150 mL |
| Kabartma tozu | | 50 mL |
| Tarçın | 15 g | |
| Çikolata parçacıkları | 100 g | |
| Süt | 500 g | |
| Tuz | | 50 mL |

“Maddenin Özellikleri” Ünitesi: Başarı Testi Geliştirme ve Öğrenci Başarısını Belirleme

- A) Portakal-Un-Kabartma tozu-Tarçın B) Un-Toz şeker-Süt-Tuz
C) Portakal-Kabartma tozu-Susam-Tuz D) Un-Kabartma tozu-Süt-Tuz

5.

| Varlık Adı | Maddedir | Madde Değildir | Sebebi |
|------------|----------|----------------|--------------------------|
| Elektrik | | √ | Kütlesi ve hacmi yoktur. |
| Bardak | √ | | Kütlesi ve hacmi vardır. |
| Taş | | √ | Kütlesi ve hacmi yoktur. |
| Sıvı yağ | √ | | Kütlesi ve hacmi vardır. |

Maddenin ölçülebilir özelliklerini dikkate alırsak, yukarıda verilenlerden hangisi yanlıştır?

- A) Elektrik B) Bardak C) Taş D) Sıvı yağ

6.

| Maddenin Ölçülebilir Özellikleri | | |
|---|------|---|
| Kütle | S.N. | Hacim |
| Madde miktarını ifade eder. | 1 | Maddenin bulunduğu ortamda kapladığı yeri ifade eder. |
| Hiçbir koşulda değişmez. | 2 | Bazı fiziksel hallerinin belirli bir değeri yoktur. |
| Dereceli silindir veya dereceli kap ile ölçülür | 3 | Eşit kollu veya elektronik terazi ile ölçülür. |
| Ölçü birimi kilogramdır. | 4 | Ölçü birimi litredir. |

Yukarıdaki tabloda maddenin ölçülebilir özelliklerinden kütle ve hacme ait bilgiler verilmiştir. Verilen sıra numarası(S.N.) bölümünde hangi numarada yer alan bilgiler yer değiştirilirse tablodaki yanlışlık düzeltilmiş olur?




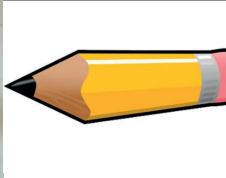



- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

7. Aşağıdaki tabloda yer alan maddeler, sırasıyla boş bir cam sürahinin içine konulmuştur. Cam sürahiye konulan maddelerin şekillerinde bir değişme olup olmadığı ile ilgili tablo doldurulmuştur. Maddenin özellikleri dikkate alındığında hangi maddeler ile ilgili yanlışlık yapılmıştır?

| Maddenin Hali | Maddenin Adı | Şeklinin Değişip/Değişmediği |
|---------------|--------------|------------------------------|
| Kati | Silgi | Değişmedi |
| | Taş | Değişmedi |
| | Vida | Değişti |
| | Kaşık | Değişmedi |
| | Kalem | Değişmedi |
| Sıvı | Ayçiçek yağı | Değişti |
| | Kola | Değişti |
| | İspirto | Değişmedi |
| | Kolonya | Değişti |
| | Ayran | Değişti |

A) Vida-Kolonya B) İspirto-Taş C) Vida-İspirto D) İspirto-Silgi

8.

| | | |
|---|---|---|
| 1.) Buz Sarkıkları  | 2.) Bulut  | 3.) Süt  |
| Akışkandır. | Kendine özgü şekli yoktur. | Uçucudur. |
| 4.) Çorba  | 5.) Kalem  | 6.) Pirinç  |
| Bulunduğu kabın şeklini alır. | Kendine özgü şekli yoktur. | Ufak taneli olanları dışında bulunduğu kabın şeklini almaz. |
| 7.) Duman  | 8.) Kilogram  | 9.) Su Buharı  |
| Kendine özgü şekli vardır. | Uçuğu değildir | Uçucudur. |

Yukarıda her görselin altına katı, sıvı ve gaz halindeki maddelerin özellikleri yazılmıştır. Hangi görsellerle, altında yazılan maddelere ait özellikler doğru yerleştirilmiştir?

- A) 2-4-6-8-9 B) 2-5-6-8-9 C) 3-4-6-8-9 D) 2-4-7-8-9

9. Bakır madeninden elektrik teli yapabilmek için aşağıdakilerden hangisini yapmak gerekir?

- A) Yüksek ısı vererek önce sıvı hale geçirip, sonra kalıplarda soğutarak katı hale geçirmeliyiz.
B) Katı halde kuvvet uygulayarak şekillendirmeliyiz.
C) Toz haline getirip buharlaşmasını beklemeliyiz.
D) Yüksek ısı vererek buharlaşmasını, sonra dondurarak tekrar katı hale geçmesini sağlamalıyız.

10. Ayşe evde yemek yaparken, annesini gözlemledi. Annesi kızgın tencereye margarini bıraktıktan sonra, telefon gelince konuşmaya dalıp, tüpteki tencereyi unuttu. Ayşe durum farkında olmadığı için annesini uyarmadı. Birkaç dakika sonra kokuyu duyan annesi koşarak mutfığa geldi. Gelince tenceredeki tüm yağın yok olduğunu gördü.



Tencerede margarinin kalmaması maddenin hallerinin hangi sırayla gerçekleşmesi sonucu meydana gelmiştir?

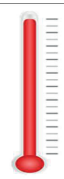





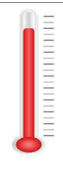
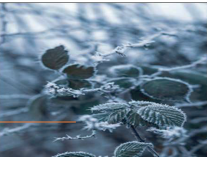
- A) Sıvı-Katı-Gaz B) Sıvı-Gaz-Katı C) Katı-Sıvı-Gaz D) Katı-Gaz-Sıvı

11. Barış, ısınma soğuma konusunu daha iyi anlayabilmek için annesinden yardım istemiştir. Annesi evdeki araç gereçleri kullanarak aşağıdaki şekilde anlatmaya çalışmıştır. Verilen bilgilere göre hangi durum yanlış tasarlanmıştır?

| | |
|---|---|
| 1.Durum  | 2.Durum  |
| Eller ısı alır, çay ısı verir. | Yanan odunlar ısı alır, eller ısı verir. |
| 3.Durum  | 4.Durum  |
| Buzullar ısı alır, su ısı verir. | Yemek ısı alır, tava ısı verir. |

- A) 1. Durum B) 2. Durum C) 3. Durum D) 4.Durum





12. Eymen, odun ateşinin yandığı ve don düşen yapraklardaki sıcaklık ölçümlerini ve ısı akışını tespit etmek için ölçümlerini yapıp, aşağıdaki tabloya sonuçlarını işliyor. Öğretmen tabloyu inceleyince Eymen'in bir yanlışının olduğunu söylese de Eymen yanlışı bulamıyor. Sizce Eymen, **kaçıncı ölçümde yanlışlık** yapmıştır?

| Ölçüm Sırası | Ölçülen Sıcaklık | Ortam | Ölçüm Sırası | Ölçülen Sıcaklık | Ortam |
|--------------|---|---|--------------|---|--|
| 1.Ölçüm |  |  | 2.Ölçüm |  |  |
| Ölçüm Sırası | Ölçülen Sıcaklık | Ortam | Ölçüm Sırası | Ölçülen Sıcaklık | Ortam |
| 3.Ölçüm |  |  | 4.Ölçüm |  |  |

- A) 1. Ölçüm B) 2. Ölçüm C) 3. Ölçüm D) 4. Ölçüm

13. Öğretmen, Elif’e aşağıdaki tabloda yer alan hava şartlarında buzun durumunun ne olacağını deney yaparak rapor etmesini istiyor. Elif, buzdolabında hazırladığı buz kütlelerini öğretmenin istediği hava olayları oluşunca bir kâsede dışarı çıkararak, neler olduğunu raporlaştırıyor.

Elif, raporunu öğretmene teslim etmeden siz de kontrol edip **hangi deneyde yanlışlık** yaptığını belirleyebilir misiniz?

| 1. Deney | 2. Deney | 3. Deney | 4. Deney |
|---|---|---|---|
|  |  |  |  |
| 30°C | -5°C | -11°C | 10°C |
| Buz eriyerek, sıvı hale geçer. | Buz aynı halde kalır. | Buz eriyerek, sıvı hale geçer. | Buz eriyerek, sıvı hale geçer. |

- A) 1. Deney B) 2. Deney C) 3. Deney D) 4. Deney

14. Osman, maddelerde ısı etkisiyle hangi hâl değişimi görüleceğini tespit etmek için aşağıdaki deneyleri yapmış ve gözlem sonuçlarını sonuç sütununa yazmıştır.

Osman’ın yapmış olduğu gözlem sonuçlarından hangileri doğrudur?

| Gözlem | Madde | Yapılan İşlem | Sonuç |
|----------|---|---------------|------------------|
| 1.Gözlem |  | Soğutulursa | Katı hale geçer. |
| 2.Gözlem |  | Isıtılırsa | Sıvı hale geçer. |
| 3.Gözlem |  | Soğutulursa | Sıvı hale geçer. |
| 4.Gözlem |  | Isıtılırsa | Sıvı hale geçer. |

A) 1. ve 2. Gözlem B)1. ve 3. Gözlem C) 3. ve 4. Gözlem D) 2. ve 3. Gözlem

15. Selma aşağıdaki maddeleri, saf madde ve karışım olarak birbirinden ayırmak istiyor.

• Salata • Tuz • Limonata • Şeker • Çorba

Buna göre Selma, yukarıdakilerden hangilerini karışımlara örnek olarak gösterirse **doğru** bir gruplandırma yapmış olur?

A) Tuz, şeker B) Çorba, salata, limonata C) Tuz, salata, çorba D) Şeker, limonata

16. Aşağıdaki karışımlarla, karışımları oluşturan maddeleri eşleştirerek verilen şifreyi bulunuz. Bulduğunuz şifrede yazılan maddenin, doğada hangi halde bulunduğunu belirten doğru seçeneği işaretleyiniz.

| S.N. | KARIŞIMLAR | KARIŞIMI OLUŞTURAN MADDELER | ŞİFRE |
|------|---------------|----------------------------------|-------|
| 1 | Ayran | Su, tuz, salatalık, yoğurt | R |
| 2 | Reçel | Kahve, su, şeker | O |
| 3 | Biber Turşusu | Biber, su, tuz, sirke | P |
| 4 | Ekmek | Vişne, su, şeker | S |
| 5 | Cacık | Su, tuz, yoğurt | İ |
| 6 | Salata | Marul, domates, soğan, salatalık | T |
| 7 | Türk kahvesi | Un, su, maya, tuz | İ |

1 2 3 4 5 6 7

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|

A) Katı

B) Sıvı

C) Gaz

D) Hiçbiri

17. Aşağıda, üç maddeden oluşan karışım verilmiştir. Bu karışımlardan eleme ve mıknatısla çekme işlemi yapılarak ayırma işlemi yapılanlar boyanıyor.

Boyama işlemi tamamlandıktan sonra tablonun görünümü hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

| | |
|------------------------|----------------------------|
| taş - kum- vida | çakıl taşı -tuz - su |
| talaş -cam misket - su | iğne -mercimek - karabiber |

A.)

| | |
|--|--|
| | |
| | |

 B.)

| | |
|--|--|
| | |
| | |

 C.)

| | |
|--|--|
| | |
| | |

 D.)

| | |
|--|--|
| | |
| | |

18. Aşağıdakilerden hangisi/hangileri buldukları satırlardaki karışımları ayırtmada kullanılacak doğru yöntemdir?

| S.N. | Karışım | Ayırma Yöntemi |
|------|------------------------------|----------------|
| 1 | Pirinç ve su karışımını | Yüzdürme |
| 2 | Un ve çikolata parçacıkları | Eleme |
| 3 | Nikel ve toprak | Süzme |
| 4 | Mercimek ve kobalt parçaları | Mıknatıs |

- A) Yalnız 2 B) 1 ve 2 C) 2 ve 3 D) 2 ve 4

19. Öğretmen tahtaya çizdiği tabloda geri dönüşümün faydalarını yazmış, araya da bilerek birkaç tane yanlış cümle eklemiştir. Konuyu iyi anladığınızı göstermek için doğru ifadelerin yazılı olduğu rakamların **tam verildiği** seçeneği aşağıda işaretler misiniz?

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----------------------------------|--|--|----------------------------------|
| Doğal kaynak tüketimini azaltır. | Atık miktarını çoğaltır. | Enerji tasarrufu sağlar. | Ekonomik olarak tasarruf sağlar. |
| 5 | 6 | 7 | 8 |
| Çevrenin korunmasına katkı sunar. | Geri dönüşüm ülke ekonomisine katkıda bulunur. | Geri dönüşüm çevre kirliliğine neden olur. | Hammadde tüketimini çoğaltır. |

- A) 1-2-3-4-5 B) 1-3-4-5-7 C) 1-3-4-5-6 D) 1-3-4-5-8

20.

| Aday No | Başkan Adayı | Hedefi |
|---------|---|--|
| 1.Aday |  | Ben ülkeyi yönetirsem; her eve cam, plastik, evsel atıkların konulacağı üç ayrı çöp kutusu dağıtacağım. Bu çöp kutularında biriken çöpler, kapıcı tarafından karışık olarak toplanıp, caddedeki çöp konteynerinde biriktirilecek. Çöp konteynerlerinde biriken çöpleri de temizlik işçisi çalıştırarak ayrıştıracağım. |
| 2.Aday |  | Ben ülkeyi yönetirsem; her eve cam, plastik, evsel atıkların atılacağı üç ayrı boru döşeyerek, evlerden gelen atıkların direk geri dönüşüm merkezlerine, oradan da geri dönüşüm fabrikalarına ayrı ayrı gitmelerini sağlayacağım. |
| 3.Aday |  | Ben ülkeyi yönetirsem; her caddeye cam, plastik, evsel atıkların atılacağı üç ayrı çöp konteyneri yerleştireceğim. Konteynerlerde biriken çöpleri bir tane çöp arabasında biriktirerek, şehir çöplüğüne boşaltılmasını sağlayacağım. |
| 4.Aday |  | Ben ülkeyi yönetirsem, çok sayıda temizlik işçisi çalıştırarak, şehir çöplüğünde biriken çöpleri ayrıştıracağım. |

Yukarıda ülkeyi yönetmek isteyen 4 adayın geri dönüşüm hizmeti ile ilgili hedefleri verilmiştir. Bu hedeflerden hangisi daha ekonomik ve daha verimlidir?

- A) 1. Aday B) 2. Aday C) 3. Aday D) 4. Aday

“CEVAPANAHTARI”

| | | | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| C | A | B | D | C | C | C | A | A | C |
| 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| B | D | C | A | B | B | D | D | C | B |

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yenilenebilir Enerji Kaynakları Hakkındaki Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Halil BAYSAL¹, İkrametdin DAŞDEMİR²

¹ Öğretmen, Erzurum MEB, halilbaysal25@hotmail.com, ORCID: 0000 0001 6102 2914.

² Doç.Dr. Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi, ikramettindasdemir@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7620-9543.

Gönderilme Tarihi: 28.01.2022 Kabul Tarihi: 03.10.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1064629

Öz

Bu çalışmanın amacı, fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenebilir enerji kaynakları konusundaki farkındalık düzeylerinin belirlenmesidir. Çalışma da nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modelinin alt türü olan betimsel tarama modeli tercih edilmiştir. Çalışmanın örneklemini Erzurum merkez ilçelerde çalışan 177 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu ve Morgil vd.,(2006) tarafından geliştirilen yenilenebilir enerji farkındalık ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde nonparametrik testlerden Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U testleri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda Fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenebilir enerji kaynakları hakkındaki farkındalık düzeylerinin cinsiyet, yaş ve eğitim durumu değişkeni bakımından anlamlı farklılık olmadığı, kıdem yılı değişkenine göre ise 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yenilenebilir enerji farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca Fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenebilir enerji farkındalık düzeylerinin iyi seviyede olduğu, çevre konusunda duyarlı oldukları ve fosil yakıtların çevreye verdiği zararların bilincinde oldukları sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: yenilenebilir enerji, fen bilimleri öğretmenleri, enerji kaynakları, yenilenebilir enerji kaynakları farkındalığı

* Bu çalışma birinci yazarın "Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yenilenebilir Enerji Kaynakları Hakkındaki Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi" isimli yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

Determining the Awareness Level of Science Teachers About Renewable Energy Resources

Abstract

The purpose of this research is to determine the level of awareness of science teachers about renewable energy sources. In the study, descriptive scanning model, which is a sub-type of the general scanning model. The sample of the study was determined by purposeful sampling method. The study was carried 177 science teachers ,who are working in Erzurum central districts. The data of the study were personal information form and the renewable energy awareness scale was developed by Morgil et al.,(2006) The data obtained from the study were analyzed by Kruskal-Wallis and Mann-Whitney U tests, which were nonparametric tests. As a result of study, it was observed that there was no significant difference between the awareness levels of science teachers about renewable energy sources in terms of gender, age and educational status. According to the variable of seniority, it was observed that the renewable energy awareness levels of teachers with 6-10 years of seniority were higher. In addition, it was concluded that the science teachers' awareness of renewable energy is at a good level, they are sensitive to the environment and they are aware of the damage caused by fossil fuels to the environment.

Keywords: renewable energy, science teachers, energy sources, awareness of renewable energy resources

Giriş

Bilimin ve bilimsel bilginin hızla geliştiği ve değiştiği, teknolojinin hızla ilerlediği günümüz dünyasında bu değişim ve dönüşüme ayak uydurmak için fen bilimleri eğitimi önemi artmaktadır. Fen bilimleri eğitimindeki amaç öğrencilere fen bilimleri ile ilgili hazır bilgileri ezberletmek değil karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri için bilimsel yöntemleri kazandırmaktır (MEB, 2006). Fen eğitiminde, öğrencilerin akıl yürütme ve düşünce dünyasını geliştirme, kavram ve olguların bizzat deneyimleyerek ve tecrübeler ile zihinde oluşturulması, olaylar arasında sebep sonuç ilişkisi kurarak incelenmesi gibi bilimsel ve zihinsel süreç yöntemlerinin öğretilmesi amaçlamaktadır (Aydoğdu, 1999). Günümüz toplumunu oluşturan bireyler bilimsel bilgi ve teknolojik gelişmeleri anlayıp, ayak uydurabilmeleri için “fen okuryazarı” olmaları gerekmektedir (Şimşek –Laçın ve Belhan, 2012)

Fen okuryazarlığı; öğrencilerin araştırma yapma becerilerini, eleştirel düşünme becerilerini, olayları sorgulama becerilerini, hayat boyu öğrenme becerilerini, prob-

lem çözüme ve karar verme becerilerini geliştirmektedir (MEB,2006). Fen bilimleri okuryazarlığı bireylerin hayat boyu öğrenmesini gerçekleştirmek için bilgi, beceri, tutum ve değerler geliştirmesini sağlar (Güçlüer ve Kesercioğlu, 2010; Özdemir, 2010). Fen okuryazarı olan öğrenciler bilimin doğasını daha iyi bir şekilde anlayabilir (MEB, 2006)

Öğrencilerin bilimin doğasını anlamaları, elde ettiği bilimsel bilgileri ve becerileri toplum ve çevre ile ilişkilendirerek karşılaştığı problemlerin çözümünde kullanmaları gerekmektedir (Cebesoy ve Şahin, 2010). Çevre, insanların ve diğer canlı varlıkların yaşamları boyunca var oldukları, ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içerisinde buldukları, fiziksel, biyolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel ortamdır (Keleş ve Hamamcı, 2005). Bilim ve teknolojinin gelişmesiyle bu ortamda değişimler meydana gelmektedir. Bu değişim sonucunda insan ve çevre arasında bir güç mücadelesi doğmuştur. Bu mücadele çevre sorunlarını beraberinde getirmiştir (Çavuşoğlu vd., 2017). Çevre sorunları, çeşitli insan faaliyetleri nedeni ile çevresel değerlerin zarar görmesi sonucunda ortaya çıkmışlardır (Kaypak, 2013). Çevre sorunlarının çözülebilmesi için bireylerin çevreye yönelik bilgi, değer ve tutumlarının değiştirilmesini sağlayacak çevre eğitimi verilmelidir (Uzun ve Sağlam, 2007). Çevre eğitimi verilmesi ile birlikte insanlardaki çevre bilinci ve çevreye olan farkındalık artacak buna paralel olarak da çevre sorunları azalacaktır (Bakırcı ve Artun, 2011).

Çevre eğitimi; insanların bireysel veya toplumsal olarak, çevreye ve çevre ile ilgili problemlere karşı duyarlı ve ilgili, günümüz problemlerinin çözülmesi ve gelecektekilerin önlenmesine yönelik çalışmaları yapabilecek davranış, motivasyon, bilgi ve becerilere sahip topluluk oluşturma sürecidir (Ayvaz, 1998). Çevre eğitimi doğanın bir parçası olan insanın ve diğer canlıların doğa ile ilişkilerini sağlıklı hale getirerek yaşamlarını sürdürmelerini sağlar. Çevre sorunlarının önlenmesi ve çözülmesi insanlığın geleceği için son derece önemlidir. İnsanlar ihtiyaçlarını doğadan karşılarken çevreye zarar vermemeleri veya zararı en aza indirmeleri doğal kaynakların ve yaşanabilir bir çevrenin sonraki nesillere de aktarılmasına katkı sağlayacaktır (Yılmaz, 2016). Diğer taraftan dünya nüfusunun hızlı bir şekilde artması ve sanayileşme birçok yeni sorunun oluşmasına sebep olmuştur. Bu sorunların başında enerji sorunu gelmektedir. Devletler enerji ihtiyaçlarını karşılamak için farklı enerji kaynaklarından yararlanmaktadır. Bunu yaparken çevre sorunlarını en aza indirmeyi de hedeflemektedirler (Güneş vd., 2013). Dünyada enerji kaynağı olarak yaygın kullanılan fosil yakıtların (kömür, petrol, doğalgaz) ilerleyen zamanlarda tükenmesi söz konusudur. Dünya nüfusundaki hızlı artış ve sanayileşme ile beraber enerji ihtiyacı artmıştır. Bu artan enerji ihtiyacını karşılamak için insanlar yeni enerji kaynağı arayışına girmiş-

lerdir (Fırat vd., 2012). Artan enerji ihtiyacının karşılanması için yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanılması gerekmektedir. Yenilenebilir enerji devamlı olarak yenilenen ve kullanılabilir şekilde doğada var olan hidroelektrik, güneş, rüzgâr, biyokütle, biyogaz, jeotermal, dalga, akıntı enerjisi, hidrojen ve gelgit enerji kaynaklarını içerir (Ur11). Yani yenilenebilir enerji doğada sürekli var olan, kullanıldığı zaman eksilmeyen ve sürekli olarak kendini yenileyen enerji kaynaklarıdır (MEB, 2012).

Geleceğimiz için önemli olan yenilenebilir enerji kaynakları konusunda toplumu duyarlı hale getirmek en başta öğretmenlerin görevidir (Çorakbaş ve Çeken, 2021). Bir toplumun gelişmiş devletlerin refah seviyelerini yakalaması ve ilerleyebilmesi için öğretmenlerimizin yenilenebilir enerji kaynakları hakkında yüksek düzeyde farkındalığa sahip olmaları gerekmektedir (Mutlu 2016). Ayrıca Eğitim kurumlarındaki kaliteli eğitimin verilebilmesi için görev yapan öğretmenlere önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir (Seferoğlu, 2004).

Ulusal ve uluslararası alan yazın incelenmesi sonucunda yenilenebilir enerji kaynaklarıyla farklı çalışmalara rastlanmaktadır. Ulusal alanda yapılan çalışmalar arasında Ergül ve Çalış (2022) fen bilgisi öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji ve enerji kaynakları hakkındaki bilgi düzeyleri incelemesi sonunda öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji ve yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik bilgilerinin yetersiz olduğu ve yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik örnekler vermede daha başarılı olduklarını tespit etmişlerdir. Oral (2020) edebiyat fakültesi öğrencilerine yapmış olduğu çalışma sonucunda öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynaklarına ilişkin tutumlarının genel itibarıyla olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aydoğdu ve Yılmaz (2020,) çevre dersini alan fen bilgi öğretmen adaylarının çevre ders almayanlara göre ve kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumlarının daha fazla olduğu, sınıf düzeylerine göre öğretmen adaylarının tutumlarında anlamlı farklılığın olmadığını tespit etmişlerdir. Yine Başaran –Uğur vd., (2020) Fen bilimleri öğretmen adayları yenilenebilir enerji kaynaklarını çevre dostu, sürekliliği olan ve sorunsuz üretim yapan kaynaklar olarak belirttiklerini, güneş ve rüzgâr enerjisini en çok kullanılan yenilenebilir enerji kaynağı olarak tanımladıkları ve yenilenebilir enerji kaynaklarının, doğayı korumak gibi bir faydasının olduğunu belirtmişlerdir. Diğer taraftan Fen bilimleri öğretmen adayları yenilenebilir enerji kaynaklarını çevreye zarar vermemesi ve ekonomik olması olumlu yönleri olarak gösterilirken, yatırım maliyetlerinin fazla olması olumsuz yönü olarak ifade edilmiştir. Bilen vd. (2013), Fen bilgisi öğretmen fen bilgisi öğretmen adaylarının yenilenebilir enerjiye ilişkin olumlu bir tutuma sahip oldukları, yaşanan yer ve cinsiyet faktörünün anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı fakat sınıf düzeylerinin anlamlı bir farklılık oluşturduğunu tespit etmişlerdir. Çakırlar (2015) Ortaöğretim

öğrencileri ile ilgili yapmış olduğu çalışma sonucunda, öğrencilerin yenilenebilir farkındalık düzeylerinin orta seviyede olduğunu, cinsiyet, alan, sınıf ve bilgi kaynağına göre anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Ayrıca araştırmanın nitel bölümünden ortaöğretim öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynaklarına ilişkin bilgilerinin çok düşük seviyede olduğu ve yenilenebilir enerji kaynaklarına örnek veremedikleri tespit etmiştir. Çelikler ve Kara (2011) ilköğretim matematik ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yapmış oldukları çalışmaları sonucunda öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji farkındalıkları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı, okudukları bölüm değişimi açısından sosyal bilgiler öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu, köyde yaşayanların şehirden yaşayanlara göre ve ilçe merkezinde yaşayanların şehirde yaşayanlara göre daha fazla farkındalığa sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Cırt - Karakaya (2017) fen bilimleri öğretmen adaylarının, yenilenebilir enerji kaynakları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarının avantajlarını ve dezavantajlarını yeterli düzeyde bilmediğini tespit etmiştir. Mutlu (2016), Fizik, Kimya ve Biyoloji Öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu çalışma sonucunda mezun olunan bölüm, cinsiyet, aile gelir durumu ve yenilenebilir enerji ile ilgili herhangi bir eğitime katılma durumu açısından anlamlı farklılık oluşmadığını, lisans eğitiminde yenilenebilir enerji kaynakları ile ilgili ders alınması açısından anlamlı bir farklılığın oluştuğunu tespit etmiştir. Saraç ve Bedir (2014) sınıf öğretmenlerinin ile ilgili yapmış oldukları çalışma sonucunda bazı sınıf öğretmenlerinin yenilenemez ve yenilenebilir enerji kaynaklarını ayırt edemediklerini, bazı sınıf öğretmenlerinin ise yenilenebilir enerji kaynakları hakkında yanlış bilgilere sahip oldukları ve bilgi eksikliklerinin olduğu tespit etmişlerdir.

Uluslararası yapılan çalışmalarda Halder vd. (2014) fen bilimleri öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynakları ile ilgili kabul edilebilir seviyede bilgiye sahip olduklarını fakat yenilenebilir enerji kaynaklarının çevreye olan etkileri ile ilgili yeterli seviyede bilgi sahibi olmadıklarını tespit etmişlerdir. Bunun yanında fen bilimleri öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarını ucuz, sağlıklı ve zararsız olarak tanımlamışlardır. Zyadin vd., (2014) öğretmenlerin Güneş, rüzgar ve jeotermal enerji hakkındaki bilgilerinin diğer yenilenebilir enerji kaynaklarına göre daha fazla olduğunu, yenilenebilir enerji kaynaklarının şu anki durumları ve yerel olarak kullanımları ile ilgili yeterince bilgi sahibi olmadıklarını tespit etmişlerdir. Liarakou vd. (2014) öğretmenlerin yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını ve yeterince bilgi sahibi olduklarını fakat bu konuları öğrenme isteği bakımından yeterince istekli olmadıklarını tespit etmişlerdir.

Yapılan çalışmaları incelediğimizde genel olarak öğretmen adayları, öğrenciler ve sınıf öğretmenleriyle ilgili çalışmanın olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmada ise okullarda görev yapan ve öğrenciler ile birebir etkileşim halinde olan fen bilimleri öğretmenleri ile yapılmıştır. Yine diğer çalışmalarda öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversite, sınıf seviyesi, cinsiyet, yaşadığı coğrafi bölge, ikamet adresleri gibi değişkenleri açısından farkındalık düzeyleri incelenmiştir. Bizim çalışmamızda ise öğretmenlerin cinsiyet, kıdem yılı, yaş ve öğrenim durumu açısından yenilenebilir enerji farkındalık durumları incelenmiştir. Bu yönleriyle bu araştırma diğer çalışmalardan ayrılmakta ve önemi artmaktadır.

Bu araştırmanın amacı; fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenebilir enerji kaynakları konusundaki farkındalık düzeylerini belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenebilir enerji kaynaklarıyla ilgili farkındalık durumu ne düzeydedir?

2. Fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenebilir enerji kaynaklarıyla ilgili farkındalıklarının cinsiyetler arasında istatistiki açıdan anlamlı fark var mıdır?

3. Fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenebilir enerji kaynaklarıyla ilgili farkındalıklarının yaşlar arasında istatistiki açıdan anlamlı fark var mıdır?

4. Fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenebilir enerji kaynaklarıyla ilgili farkındalıklarının kıdem yılları arasında istatistiki açıdan anlamlı fark var mıdır?

5. Fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenebilir enerji kaynaklarıyla ilgili farkındalıklarının eğitim durumuları arasında istatistiki açıdan anlamlı fark var mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi içerisinde yer alan genel tarama modelinin alt türü olan betimsel tarama modeli tercih edilmiştir. Betimsel tarama modeli, herhangi bir konuyla ilgili geniş toplulukların görüşlerinin, düşüncelerinin, inanç ve tutumlarının alındığı, olay ve olguların olduğu gibi betimlemeye çalışıldığı araştırmalardır (Karasar, 2017). Geniş bir evrende, evrenle ilgili genel bir yargıya varmak için, evrenden seçilen örnek veya örneklem üzerinde yapılan taramalardır (Karakaya, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Erzurumun üç merkez ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapmakta olan fen bilimleri öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturmak için, amaçlı

örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabılır durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi araştırmacının kolaylıkla ulaşabileceği örnekleme grubunu seçmesini sağlar. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı ulaşılması kolay ve yakın bir durum seçtiği için araştırmacının hızlı ve pratik bir şekilde yürütmesi sağlanır. Kolay ulaşılabılır durum örnekleme çalışmalarda çok sık kullanılan bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma gurubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyete, yaşa, kıdem yılına ve eğitim durumuna göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş Kıdem Yılı ve Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

| Cinsiyet | f | % |
|-----------------|-----|------|
| Kadın | 95 | 53.7 |
| Erkek | 82 | 46.3 |
| Yaş | | |
| 20-25 yaş | 17 | 9.6 |
| 26-30 yaş | 44 | 24.9 |
| 31-35 yaş | 58 | 32.8 |
| 36 -40 yaş | 32 | 18.1 |
| 41 ve üzeri | 26 | 14.7 |
| Kıdem Yılı | | |
| 1-5 yıl | 45 | 25.4 |
| 6-10 yıl | 60 | 33.9 |
| 11-15 yıl | 33 | 18.6 |
| 16- 20 yıl | 18 | 10.2 |
| 21 yıl ve üzeri | 21 | 11.9 |
| Eğitim durumu | | |
| Lisans | 132 | 74.6 |
| Yüksek lisans | 45 | 25.4 |
| Toplam | 177 | 100 |

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Birinci veri toplama aracı, araştırmacının kendisi tarafından hazırlanan ve öğretmenlerin bazı demografik özelliklerini belirlemeyi amaçlayan kişisel bilgi formudur. Bu formda fen bilimleri öğretmenlerinin cinsiyeti, yaşı, kıdem yılı ve eğitim durumlarını belirlemek için sorular yer almaktadır. Araştırmada kullanılan ikinci veri toplama aracı Morgil, Seçken, Yücel, Özyalçın Oskay, Yavuz ve Ural’ın 2006 yılında geliştirmiş oldukları, “Yenilenebilir Enerji Farkındalık Ölçeği”dir. Bu ölçek 39 maddede olarak Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan alfa iç tutarlılık katsayısı 0.944 olarak bulunmuştur. Fen Bilimleri öğretmenlerine uygulanan bu araştırmada ise testin güvenilirlik katsayısı 0.74 olarak bulunmuştur. Ölçek, 21’i olumsuz, 18’i olumlu olmak üzere toplam 39 maddeden oluşan

beş dereceli “Likert Tipi” bir ölçektir. Ölçek 1-5 arasındaki sayılarla derecelendirilmiştir. Ölçekte yer alan sorulara verilen cevaplar “5=kesinlikle katılıyorum, 4=katılıyorum, 3 =kararsızım, 2 = katılmıyorum, 1 = kesinlikle katılmıyorum” şeklindedir. Olumsuz anlam içeren sorular (3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 21, 23, 25, 26, 27, 29, 31, 36, 39) derecelendirme ölçeği ters çevrilerek kodlanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerinin analizi için tanımlayıcı istatistik yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem yılı ve eğitim durumuna ait verilerin frekans ve yüzde analizleri yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere uygulanan yenilenebilir enerji kaynakları hakkındaki farkındalık ölçeğine verilen cevaplar SPSS 23 paket programı yardımıyla analiz edilmiştir.

Yapılan araştırmalarda ki istatistiksel testlerin sonuçlarının parametrik test olması çalışmanın güvenilirliğini arttıracak bir etkidir. Üzerinde çalışılan bir araştırmanın parametrik test kabul edilebilmesi için verilerin normal dağılım göstermesi gerekmektedir. Elde edilen veriler normal dağılım göstermiyorsa parametrik olmayan testler ile verilerin analizi gerçekleştirilir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri kullanılır. Bu çalışmada “Yenilenebilir Enerji Farkındalık Ölçeği”nden elde edilen verilere Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri uygulanmıştır. Uygulama sonucunda p değerinin her iki testte de “0” olduğu görülmüştür. p değeri 0.05’ten küçük çıktığı için veriler normal dağılmamaktadır. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik test sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Verilere Uygulanan Normallik Testi Sonuçları

| | Kolmogorov-Smirnova | | | Shapiro-Wilk | | |
|----------|---------------------|---------------------|----------|--------------|---------------------|----------|
| | Test Değeri | Serbestlik Derecesi | p Değeri | Test Değeri | Serbestlik Derecesi | p Değeri |
| Ortalama | 0.135 | 177 | 0.000 | 0.817 | 177 | 0.000 |

Tablo 2 deki veriler normal dağılım göstermediği için verilerin analizi yapılırken parametrik olmayan testlerden; cinsiyet ve eğitim durumu için Mann-Whitney U Testi, diğer değişkenler içinse Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesi için aritmetik ortalama, ortanca, yüzde, tepe değer ve frekans gibi betimleyici istatistikler kullanılmıştır. Verilerin analizi yapılırken .05 anlamlılık düzeyine göre değerlendirme yapılmıştır.

Bu çalışma için, Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan 11/11/2021 tarihli ve E-56785782-050.02.04-2100313350 sayı, 12/07 no'lu karar ile etik kurul uygunluk onayı alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenebilir enerji kaynakları hakkındaki farkındalıklarının ne düzeyde olduğu ve bu farkındalık düzeyi cinsiyet, yaş, kıdem yılı ve eğitim durumu değişkenleri açısından incelenmiştir. Elde edilen veriler tablo haline getirilerek açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenebilir enerji kaynaklarıyla ilgili farkındalık durumu ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3*Yenilenebilir Enerji Farkındalık Ölçeğine Verilen Yanıtlara İlişkin Betimsel İstatistikler*

| Ölçek Maddeleri | Cevap Seçenekleri | | | | | | | | | | Σ | |
|-----------------|--|-----|--------------|----|------------|----|-------------|----|------------------------|-----|------|------|
| | Kesinlikle Katılmıyorum | | Katılmıyorum | | Kararsızım | | Katılıyorum | | Kesinlikle Katılıyorum | | | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| 1 | Yenilenebilir enerji kaynakları enerji talebindeki hızlı artışı karşılamak için etkili bir şekilde kullanılmalıdır. | 4 | 2.3 | 4 | 2.3 | 2 | 1.1 | 42 | 23.7 | 125 | 70.6 | 4.58 |
| 2 | Yenilenebilir enerji ve yenilenebilir enerji kaynaklarının etkili ve akılcı kullanımı için kamu yatırımları artırılmalıdır. | 5 | 2.8 | 0 | 0 | 3 | 1.7 | 66 | 37.3 | 103 | 58.2 | 4.48 |
| 3 | Geleneksel enerji üretim yöntemlerinin çevreye zarar verdiğini düşünmüyorum. | 74 | 41.8 | 61 | 34.5 | 14 | 7.9 | 13 | 7.3 | 15 | 8.5 | 2.06 |
| 4 | Tüm ülkelerin çevre dostu yenilenebilir enerji kaynakları kullanması gerektiğine inanıyorum. | 1 | 0.6 | 1 | 0.6 | 2 | 1.1 | 59 | 33.3 | 114 | 64.4 | 4.6 |
| 5 | Yenilenebilir enerji ve kaynakları, bilgi sahibi olmadığım konulardır. | 73 | 41.2 | 86 | 48.6 | 12 | 6.8 | 5 | 2.8 | 1 | 0.6 | 1.72 |
| 6 | Bu yüzünün sloganı "temiz enerji kaynaklarını kullanmak" olmalıdır. | 3 | 1.7 | 2 | 1.1 | 7 | 4 | 71 | 40.1 | 94 | 53.1 | 4.41 |
| 7 | Güneş ve diğer sınırsız temiz enerji kaynaklarının kullanılmasını gerçekçi bulmuyorum. | 99 | 55.9 | 64 | 36.2 | 7 | 4 | 3 | 1.7 | 4 | 2.3 | 1.58 |
| 8 | Yenilenebilir enerji kaynaklarının diğer adıyla temiz enerji kaynaklarının kullanımı geleneksel enerji kaynaklarının kullanımıyla kıyaslandığında yenilenebilir enerji kaynaklarının daha sınırlı olduğuna inanıyorum. | 42 | 23.7 | 35 | 19.8 | 29 | 16.4 | 46 | 26 | 25 | 14.1 | 2.87 |
| 9 | Yenilenebilir enerji kaynaklarını kullanmak fosil yakıtların kullanımını azaltmayacaktır. | 67 | 37.9 | 74 | 41.8 | 21 | 11.9 | 10 | 5.6 | 5 | 2.8 | 1.93 |
| 10 | Yenilenebilir enerji kaynakları kullanımının benim için daha kolay olacağına inanmıyorum. | 59 | 33.3 | 64 | 36.2 | 22 | 12.4 | 20 | 11.3 | 12 | 6.8 | 2.22 |
| 11 | Yenilenebilir enerji kaynakları daha fazla teknolojiye ihtiyaç duyduğu için ilgimi çekmiyor. | 88 | 49.7 | 78 | 44.1 | 10 | 5.6 | 0 | 0 | 1 | 0.6 | 1.57 |
| 12 | Çevre için gerekli olmasına rağmen kullanımı kolay olmadığından dolayı yenilenebilir enerji kaynaklarını tercih etmem. | 84 | 47.5 | 77 | 43.5 | 13 | 7.3 | 3 | 1.7 | 0 | 0 | 1.63 |
| 13 | Fosil yakıtların kullanımını fakat onların zararları hakkında hiçbir şey bilmiyorum. | 100 | 56.5 | 61 | 34.5 | 7 | 4 | 6 | 3.4 | 3 | 1.7 | 1.59 |
| 14 | Fosil yakıtlardan dolayı ortaya çıkan sera gazları, atmosfer içinde ısının kalmasına neden olur. Buna paralel olarak küresel ısınmanın ortaya çıkması beni mutlu eder. | 149 | 84.2 | 23 | 13 | 3 | 1.7 | 0 | 0 | 2 | 1.1 | 1.2 |
| 15 | Küresel ısınmanın çok önemli bir probleme neden olacağına inanmıyorum. | 143 | 80 | 23 | 13 | 4 | 2.3 | 4 | 2.3 | 3 | 1.7 | 1.31 |
| 16 | Ekolojik denge için enerji kaynaklarının yenilenebilir olması gerektiğine inanıyorum. | 2 | 1.1 | 1 | 0.6 | 4 | 2.3 | 64 | 36.2 | 106 | 59.9 | 4.53 |
| 17 | Yenilenebilir enerji kaynakları hakkında hiçbir fikrim yok. | 112 | 63.3 | 52 | 29.4 | 6 | 3.4 | 6 | 3.4 | 1 | 0.6 | 1.48 |
| 18 | Planlı bir enerji programıyla yeni yenilenebilir enerji kaynakları bulma konusunda çabalar artırılmalıdır. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 19 | 10.7 | 158 | 89.3 | 4.89 |
| 19 | Yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımını şiddetle destekliyorum. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 2.8 | 172 | 97.2 | 4.97 |
| 20 | Yenilenebilir enerji kaynaklarının üretimini destekliyorum. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 18 | 10.2 | 159 | 89.8 | 4.89 |
| 21 | Alışık olmadığım için "yenilenebilir enerji kaynakları" ifadesi beni endişelendiriyor. | 107 | 60.5 | 57 | 32.2 | 8 | 4.5 | 2 | 1.1 | 3 | 1.7 | 1.51 |
| 22 | Yenilenebilir enerji kaynakları aynı zamanda temiz enerji kaynaklarıdır. | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 3.4 | 62 | 35 | 109 | 61.6 | 4.58 |
| 23 | Yenilenebilir enerji kaynakları ve yenilenemeyen enerji kaynakları arasındaki farkın çok önemli olduğuna inanmıyorum. | 101 | 57.1 | 62 | 35 | 5 | 2.8 | 4 | 2.3 | 5 | 2.8 | 1.58 |

| | | | | | | | | | | | | |
|----|---|-----|------|----|------|----|------|----|------|-----|------|------|
| 24 | Rüzgâr enerjisi çok önemli bir yenilenebilir enerji kaynağıdır. | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0.6 | 39 | 22 | 137 | 77.4 | 4.76 |
| 25 | Atıklardan enerji üretimi fikrine inanmıyorum. | 90 | 50.8 | 61 | 34.5 | 18 | 10.2 | 5 | 2.8 | 3 | 1.7 | 1.7 |
| 26 | Güneş ve su gibi kaynaklardan enerji üretimi bir hayaldir. | 113 | 63.8 | 57 | 32.2 | 3 | 1.7 | 3 | 1.7 | 1 | 0.6 | 1.42 |
| 27 | Yenilenebilir enerji kaynaklarının enerji tasarrufuna katkı sağlayacağına inanmıyorum. | 94 | 53.1 | 60 | 33.9 | 8 | 4.5 | 7 | 4 | 8 | 4.5 | 1.72 |
| 28 | Yenilenebilir ve yenilenemeyen enerji kaynakları hakkında okullardaki eğitimin önemli olduğuna inanıyorum. | 5 | 2.8 | 4 | 2.3 | 6 | 3.4 | 59 | 33.3 | 103 | 58.2 | 4.41 |
| 29 | Enerji kaynaklarının yenilenebilir olup olmaması beni ilgilendirmiyor. | 110 | 62.1 | 58 | 32.8 | 5 | 2.8 | 1 | 0.6 | 3 | 1.7 | 1.46 |
| 30 | Küreselleşme sürecinde bireylerin yenilenebilir enerji kaynakları tüketiminin farkında olması önemlidir. | 5 | 2.8 | 0 | 0 | 3 | 1.7 | 61 | 34.5 | 108 | 61 | 4.5 |
| 31 | Avrupa birliği uyumu, küreselleşme süreçleri ve yenilenebilir enerji kaynakları kullanımı arasında bir ilişki görmüyorum. | 35 | 19.8 | 72 | 40.7 | 55 | 31.1 | 12 | 6.8 | 3 | 1.7 | 2.29 |
| 32 | Yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımının çevresel koruma aktivitelerinin arasında yer alması önemlidir. | 0 | 0 | 1 | 0.6 | 2 | 1.1 | 14 | 7.9 | 160 | 90.4 | 4.88 |
| 33 | Yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımı sera gazlarının olumsuz etkisini ortadan kaldıracaktır. | 1 | 0.6 | 5 | 2.8 | 15 | 8.5 | 86 | 48.6 | 70 | 39.5 | 4.23 |
| 34 | Türkiye iklim koşulları ve konumu açısından yenilenebilir enerji kaynakları için oldukça olumlu koşullara sahiptir. | 1 | 0.6 | 0 | 0 | 6 | 3.4 | 80 | 45.2 | 90 | 50.8 | 4.45 |
| 35 | Enerji politikalarının amacı enerji sistemlerinin ve yenilenebilir enerji kaynaklarının sürdürülebilirliğini sağlamaktır. | 0 | 0 | 7 | 4 | 18 | 10.2 | 88 | 49.7 | 64 | 36.2 | 4.18 |
| 36 | Enerji tasarrufu açısından yenilenebilir enerji kaynakları ve yenilenemeyen enerji kaynakları kullanımı arasında bir fark olmadığına inanıyorum. | 89 | 50.3 | 60 | 33.9 | 12 | 6.8 | 11 | 6.2 | 5 | 2.8 | 1.77 |
| 37 | Meslek içi eğitim programlarında öğretmenlerin enerji tasarrufu ve enerji kaynaklarının önemi konusuna odaklanmaması ve farkındalık yaratması gerektiğine inanıyorum. | 0 | 0 | 1 | 0.6 | 1 | 0.6 | 21 | 11.9 | 154 | 87 | 4.85 |
| 38 | Yenilenebilir enerji kaynaklarının önemini vurgulamada medyaya büyük sorumluluk düşüğüne inanıyorum. | 1 | 0.6 | 1 | 0.6 | 0 | 0 | 20 | 11.3 | 155 | 87.6 | 4.84 |
| 39 | Fosil yakıt yenilenebilir enerji kaynaklarının bir türüdür. | 130 | 73.4 | 25 | 14.1 | 9 | 5.1 | 7 | 4 | 6 | 3.4 | 1.49 |

Fen Bilimleri öğretmenleri ölçeğin birinci maddesi olan “Yenilenebilir enerji kaynakları enerji talebindeki hızlı artışı karşılamak için etkili bir şekilde kullanılmalıdır.” İfadesine en fazla %70,6 oranında “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını verdikleri, ölçeğin ikinci maddesi olan “Yenilenebilir enerji ve yenilenebilir enerji kaynaklarının etkili ve akılcı kullanımı için kamu yatırımları artırılmalıdır.” ifadesine en fazla %58,2 oranında “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını verdikleri, ölçeğin üçüncü maddesi olan “Geleneksel enerji üretim yöntemlerinin çevreye zarar verdiğini düşünmüyorum.” İfadesine en fazla %41,8 oranında “Kesinlikle Katılmıyorum” cevabını verdikleri, dördüncü maddesi olan “Tüm ülkelerin çevre dostu yenilenebilir enerji kaynakları kullanması gerektiğine inanıyorum.” ifadesine en fazla %64,4 oranında “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını verdikleri, ölçeğin beşinci maddesi olan “Yenilenebilir enerji kaynakları, bilgi sahibi olmadığın konulardır.” ifadesine en fazla %48,6 oranında “Katılmıyorum” cevabını verdikleri, ölçeğin altıncı maddesi olan “Bu yılın sloganı “temiz enerji kaynaklarını kullanmak” olmalıdır.” ifadesine en fazla

%53,1 oranında “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını verdikleri, ölçeğin yedinci maddesi olan “Güneş ve diğer sınırsız temiz enerji kaynaklarının kullanılmasını gerçekçi bulmuyorum.” ifadesine en fazla %55,9 oranında “Kesinlikle Katılmıyorum” cevabını verdikleri, ölçeğin sekizinci maddesi olan “Yenilenebilir enerji kaynaklarının diğer adıyla temiz enerji kaynaklarının kullanımı geleneksel enerji kaynaklarının kullanımı ile kıyaslandığında yenilenebilir enerji kaynaklarının daha sınırlı olduğuna inanıyorum.” ifadesine en fazla %26 oranında “Katılıyorum” cevabını verdikleri ölçeğin dokuzuncu maddesi olan “Yenilenebilir enerji kaynaklarını kullanmak fosil yakıtların kullanımını azaltmayacaktır.” ifadesine en fazla %41,8 oranında “Katılmıyorum” cevabını verdikleri, ölçeğin onuncu maddesi olan “Yenilenebilir enerji kaynakları kullanımının benim için daha kolay olacağına inanmıyorum.” ifadesine en fazla %36,2 oranında “Katılmıyorum” cevabını verdikleri, ölçeğin on birinci maddesi olan “Yenilenebilir enerji kaynakları daha fazla teknolojiye ihtiyaç duyduğu için ilgimi çekmiyor.” ifadesine en fazla %49,7 oranında “Kesinlikle Katılmıyorum” cevabını verdikleri, ölçeğin on ikinci maddesi olan “Çevre için gerekli olmasına rağmen kullanımı kolay olmadığından dolayı yenilenebilir enerji kaynaklarını tercih etmem.” ifadesine en fazla %47,5 oranında “Kesinlikle Katılmıyorum” cevabını verdikleri, ölçeğin on üçüncü maddesi olan “Fosil yakıtları kullanım fakat onların zararları hakkında hiçbir şey bilmiyorum.” ifadesine en fazla %56,5 oranında “Kesinlikle Katılmıyorum” cevabını verdikleri, ölçeğin on dördüncü maddesi olan “Fosil yakıtlardan dolayı ortaya çıkan sera gazları, atmosfer içinde ısının kalmasına neden olur. Buna paralel olarak küresel ısınmanın ortaya çıkması beni mutlu eder.” ifadesine en fazla %84,2 oranında “Kesinlikle Katılmıyorum” cevabını verdikleri, ölçeğin on beşinci maddesi olan “Küresel ısınmanın çok önemli bir probleme neden olacağına inanmıyorum.” ifadesini en fazla %80 oranında “Kesinlikle Katılmıyorum” cevabını verdikleri, ölçeğin on altıncı maddesi olan “Ekolojik denge için enerji kaynaklarının yenilenebilir olması gerektiğine inanıyorum.” ifadesine en fazla %59,9 oranında “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını verdikleri, ölçeğin on yedinci maddesi olan “Yenilenebilir enerji kaynakları hakkında hiçbir fikrim yok.” ifadesine en fazla %63,3 oranında “Kesinlikle Katılmıyorum” cevabını verdikleri, ölçeğin on sekizinci maddesi olan “Planlı bir enerji programıyla yeni yenilenebilir enerji kaynakları bulma konusunda çabalar arttırılmalıdır.” ifadesine en fazla %89,3 oranında “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını verdikleri, ölçeğin on dokuzuncu maddesi olan “Yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımını şiddetle destekliyorum.” ifadesine en fazla %97,2 oranında “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını verdikleri, ölçeğin yirminci maddesi olan “Yenilenebilir enerji kaynaklarının üretimini destekliyorum.” ifadesine en fazla %89,8 oranında “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını verdikleri, ölçeğin yirmi birinci maddesi olan “Alışık olmadığım için “yenilenebilir enerji kaynakları” ifadesi beni endişelendiriyor.” ifadesine en fazla %60,5

oranında “Kesinlikle Katılmıyorum” cevabını verdikleri, ölçeğin yirmi ikinci maddesi olan “Yenilenebilir enerji kaynakları aynı zamanda temiz enerji kaynaklarıdır.” ifadesini en fazla %61,6 oranında “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını verdikleri, ölçeğin yirmi üçüncü maddesi olan “Yenilenebilir enerji kaynakları ve yenilenemeyen enerji kaynakları arasındaki farkın çok önemli olduğuna inanmıyorum.” ifadesine en fazla %57,1 oranında “Kesinlikle Katılmıyorum” cevabını verdikleri, ölçeğin yirmi dördüncü maddesi olan “Rüzgâr enerjisi çok önemli bir yenilenebilir enerji kaynağıdır.” ifadesine en fazla %77,4 oranında “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını verdikleri, ölçeğin yirmi beşinci maddesi olan “Atıklardan enerji üretimi fikrine inanmıyorum.” ifadesine en fazla %50,8 oranında “Kesinlikle Katılmıyorum” cevabını verdikleri, ölçeğin yirmi altıncı maddesi olan “Güneş ve su gibi kaynaklardan enerji üretimi bir hayaldir.” ifadesine en fazla %63,8 oranında “Kesinlikle Katılmıyorum” cevabını verdikleri, ölçeğin yirmi yedinci maddesi olan “Yenilenebilir enerji kaynaklarının enerji tasarrufuna katkı sağlayacağına inanmıyorum.” ifadesine en fazla %53,1 oranında “Kesinlikle Katılmıyorum” cevabını verdikleri, ölçeğin yirmi sekizinci maddesi olan “Yenilenebilir ve yenilenemeyen enerji kaynakları hakkında okullardaki eğitimin önemli olduğuna inanıyorum.” ifadesine en fazla %58,2 oranında “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını verdikleri, Ölçeğin yirmi dokuzuncu maddesi olan “Enerji kaynaklarının yenilenebilir olup olmaması beni ilgilendirmiyor.” ifadesine en fazla %62,1 oranında “Kesinlikle Katılmıyorum” cevabını verdikleri, ölçeğin otuzuncu maddesi olan “Küreselleşme sürecinde bireylerin yenilenebilir enerji kaynakları tüketiminin farkında olması önemlidir.” ifadesine en fazla %61 oranında “Kesinlikle katılıyorum” cevabını verdikleri, ölçeğin otuz birinci maddesi olan “Avrupa Birliği uyumu, küreselleşme süreçleri ve yenilenebilir enerji kaynakları kullanımı arasında bir ilişki görmüyorum.” ifadesine en fazla %40,7 oranında “Katılmıyorum” cevabını verdikleri, ölçeğin otuz ikinci maddesi olan “Yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımının çevresel koruma aktivitelerinin arasında yer alması önemlidir.” ifadesine en fazla %90,4 oranında “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını verdikleri, ölçeğin otuz üçüncü maddesi olan “Yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımı sera gazlarının olumsuz etkisini ortadan kaldıracaktır.” ifadesine en fazla %48,6 oranında “Katılıyorum” cevabını verdikleri, ölçeğin otuz dördüncü maddesi olan “Türkiye iklim koşulları ve konumu açısından yenilenebilir enerji kaynakları için oldukça olumlu koşullara sahiptir.” ifadesine en fazla %50,8 oranında “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını verdikleri, ölçeğin otuz beşinci maddesi olan “Enerji politikalarının amacı enerji sistemlerinin ve yenilenebilir enerji kaynaklarının sürdürülebilirliğini sağlamaktır.” ifadesine en fazla %49,7 oranında “Katılıyorum” cevabını verdikleri, ölçeğin otuz altıncı maddesi olan “Enerji tasarrufu açısından yenilenebilir enerji kaynakları ve yenilenemeyen enerji kaynakları kullanımı arasında bir fark olmadığına inanıyorum.” ifadesine en fazla

%50,3 oranında “Kesinlikle Katılmıyorum” cevabını verdikleri, ölçeğin otuz yedinci maddesi olan “Meslek içi eğitim programlarında öğretmenlerin enerji tasarrufu ve enerji kaynaklarının önemi konusuna odaklanması ve farkındalık yaratması gerektiğine inanıyorum.” ifadesine en fazla %87 oranında “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını verdikleri, ölçeğin otuz sekizinci maddesi olan “Yenilenebilir enerji kaynaklarının önemini vurgulamada medyaya büyük sorumluluk düştüğüne inanıyorum.” ifadesine en fazla %87,6 oranında “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını verdikleri, ölçeğin otuz dokuzuncu maddesi olan “Fosil yakıt yenilenebilir enerji kaynaklarının bir türüdür.” ifadesine en fazla %73,4 oranında “Kesinlikle Katılmıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. Fen bilimleri öğretmenlerinin cinsiyet açısından yenilenebilir enerji kaynaklarıyla ilgili durumları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Yenilenebilir Enerji Kaynakları Hakkındaki Farkındalıklarının Karşılaştırılması

| Cinsiyet | Denek Sayısı | Sıra Ortalaması | Sıralar Toplamı | Mann-Whitney U Test Değeri | p |
|----------|--------------|-----------------|-----------------|----------------------------|------|
| Kadın | 95 | 86.66 | 8236.00 | 3676.00 | .519 |
| Erkek | 82 | 91.67 | 7517.00 | | |
| Toplam | 177 | | | | |

Tablo 7’de verilen Mann Whitney U testi sonuçları fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenebilir enerji farkındalık düzeyleri bakımından cinsiyetler arasında bir farklılık yoktur şeklinde yorumlanabilir ($p > .05$). Bu sonuç kadın ve erkek fen bilimleri öğretmenlerinin cinsiyet bakımından yenilenebilir enerji farkındalık düzeyleri arasında istatistiksel olarak bir farkın olmadığını göstermektedir.

Yaşa göre fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenebilir enerji kaynaklarıyla ilgili farkındalıkları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Yenilenebilir Enerji Kaynakları Hakkındaki Farkındalıklarının Karşılaştırılması

| Yaş | Denek Sayısı | Sıralar Ortalaması | Kruskal-Wallis Test Değeri | p |
|-------------|--------------|--------------------|----------------------------|------|
| 20-25 | 17 | 92.35 | 2.516 | .642 |
| 26-30 | 44 | 94.36 | | |
| 31-35 | 58 | 91.05 | | |
| 36-40 | 32 | 76.66 | | |
| 41 ve üzeri | 26 | 88.35 | | |
| Toplam | 177 | | | |

Tablo 5’de verilen Kruskal - Wallis test sonuçlarına göre fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenebilir enerji farkındalık düzeyleri bakımından yaş değişkenine göre aralarında anlamlı bir farklılık yoktur ($p > .05$). Bir başka ifade ile farklı yaş grubundaki fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenebilir enerji kaynakları hakkındaki farkındalıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Kıdem yılına göre fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenebilir enerji kaynaklarıyla ilgili farkındalıkları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kıdem Yılı Değişkenine Göre Yenilenebilir Enerji Kaynakları Hakkındaki Farkındalıklarının Karşılaştırılması

| Kıdem Yılı | Denek Sayısı | Sıralar Ortalaması | Kruskal-Wallis Test Değeri | p |
|-----------------|--------------|--------------------|----------------------------|------|
| 1-5 yıl | 45 | 82.83 | 14.237 | .007 |
| 6-10 yıl | 60 | 108.17 | | |
| 11-15 yıl | 33 | 72.62 | | |
| 16-20 yıl | 18 | 73.06 | | |
| 21 yıl ve üzeri | 21 | 86.86 | | |
| Toplam | 177 | | | |

Tablo 6’da verilen Kruskal - Wallis test sonuçlarına göre fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenebilir enerji farkındalık düzeyleri bakımından kıdem yılı değişkenine göre aralarında anlamlı bir farklılık vardır ($p < .05$). Bu anlamlı farklılığın hangi

gruplar arasında olduğunu anlamak için Post Hoc testlerinden Games-Howell testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre anlamlı farklılığın, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin oluşturduğu grupta olduğu görülmüştür. 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin oluşturduğu grubun sıralar ortalaması da (108.17) diğer gruplardan daha yüksektir. Bu sonuçlara göre 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yenilenebilir enerji farkındalık düzeyleri diğer öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Eğitim durumuna göre fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenebilir enerji kaynaklarıyla ilgili farkındalıkları Tablo 7 'de verilmiştir.

Tablo 7

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yenilenebilir Enerji Kaynakları Hakkındaki Farkındalıklarının Karşılaştırılması

| Eğitim Durumu | Denek Sayısı | Sıra Ortalaması | Sıralar Toplamı | Mann-Whitney U Test Değeri | p |
|---------------|--------------|-----------------|-----------------|----------------------------|-----|
| Lisans | 132 | 91.23 | 12042.50 | 2675.50 | .32 |
| Yüksek Lisans | 45 | 82.46 | 3710.50 | | |
| Toplam | 177 | | | | |

Tablo 7'de verilen Mann Whitney U testi sonuçları fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenebilir enerji farkındalık düzeylerinin, eğitim durumu değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı şeklinde yorumlanabilir ($p > .05$). Bu sonuç lisans ve yüksek lisans mezunu fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenebilir enerji farkındalık düzeyleri arasında istatistiksel olarak bir farkın olmadığını göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada sonunda, fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenebilir enerji kaynakları hakkındaki farkındalık ölçeğinden alınan en düşük puanın 103, en yüksek puanın 180 ve ölçek maddelerine verilen cevapların ortalamasının 119,32 olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenebilir enerji farkındalık düzeylerinin iyi seviyede olduğu söylenebilir. Fen bilimleri öğretmenleri yenilenebilir enerjiye karşı pozitif yönde düşüncelere sahip olduğu ve bu konuya ilgi duyduğu düşünülebilir. Bu sonuç (Bilen vd., 2013 ; Cebesoy ve Karışan ,2017; Halder vd., 2014; Mertoğlu, 2019; Sarıkaya, 2019; Tiftikçi, 2014; Zyadin vd., 2014) çalışmalarıyla uyumludur. Bilen vd.(2013) fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenebilir enerjiye karşı olumlu tutuma sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Yine Halder vd. (2014) fen bilgisi öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynakları ile ilgili kabul edilebilir seviyede bilgiye sahip olduklarını, bunun yanında yenilenebilir enerji kaynaklarının çevreye olan etkileri ile ilgili yeterli seviyede bilgi sahibi olmadıklarını tespit etmişlerdir. Ay-

rica fen bilgisi öğretmen adayları yenilenebilir enerji kaynaklarını ucuz, sağlıklı ve zararsız olarak tanımladıklarını tespit etmişlerdir. Yine Tiftikçi (2014) fen ve eğitim fakültesi öğrencilerinin yenilenebilir enerji farkındalık düzeylerinin orta seviyede olduğu nu tespit etmiştir. Diğer taraftan Cebesoy ve Karışan (2017) fen bilgisi öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumları, bilgi düzeyleri ve öz yeterlilik algılarının pozitif olduğunu tespit etmişlerdir.

Yaptığımız çalışmadaki ölçeğin dördüncü maddesi olan “Tüm ülkelerin çevre dostu yenilenebilir enerji kaynakları kullanması gerektiğine inanıyorum” ifadesine fen bilimleri öğretmenleri %64,4 oranında “Kesinlikle katılıyorum” cevabını vermişlerdir. Yine ölçeğin on beşinci maddesi olan “Küresel ısınmanın çok önemli bir probleme neden olacağına inanmıyorum” ifadesine öğretmenlerin %80’i “Kesinlikle katılmıyorum” cevabını vermişlerdir. Bu maddelere verilen cevaplara bakıldığında, öğretmenlerin küresel ısınmanın, çevre için önemli bir problem olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır. Ölçeğin on altıncı maddesi olan “Ekolojik denge için enerji kaynaklarının yenilenebilir olması gerektiğine inanıyorum” ifadesine öğretmenlerin %59,9’unun “Kesinlikle katılıyorum” cevabını verdikleri görülmüştür. Yani öğretmenler çevre sorunlarının çözümü ve ekolojik dengenin devamı için yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımını destekledikleri görülmektedir. Bu sonuç (Bozdoğan ve Yiğit, 2014) çalışmalarıyla uyumludur. Bozdoğan ve Yiğit (2014) öğretmen adaylarının çevreyi kirliletmeyen, kendini yenileyen, ucuz ve doğal enerji kaynakları olan yenilenebilir enerji kaynaklarını destekledikleri; doğayı kirlileten, insan sağlığına zararlı fosil ve nükleer enerji olan yenilenemez enerji kaynaklarını desteklemediklerini tespit etmişlerdir.

Yine Yenilenebilir Enerji Farkındalık Ölçeğinin on ikinci maddesi olan “Çevre için gerekli olmasına rağmen kullanımı kolay olmadığından dolayı yenilenebilir enerji kaynaklarını tercih etmem” ifadesine verilen cevaplara bakıldığında, fen bilimleri öğretmenleri %47,5 “Kesinlikle katılmıyorum” ve %43,5 “Katılmıyorum” düzeyinde cevap verdikleri görülmektedir. Bu cevaptan da anlaşılacağı üzere fen bilimleri öğretmenleri çevre için yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanılması gerektiğini düşünmektedir. Sarıkaya’nın (2019), yaptığı çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmen adayları bu maddeye %41,4 oranında “Katılmıyorum”, %34,9 oranında ise “Kesinlikle katılmıyorum” cevabını vermişlerdir. Mertoğlu’nun (2019) yaptığı çalışmada üniversite öğrencileri bu maddeye %36,5 oranında “Katılmıyorum”, %34,4 oranında ise “Kesinlikle katılmıyorum” cevabını vermişlerdir. Bu sonuçlar ile yaptığımız çalışmanın sonuçları uyumludur.

Yine yaptığımız çalışmada ölçeğin on dokuzuncu maddesi olan “Yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımını şiddetle destekliyorum.” maddesine öğretmenlerin

%97,2'si “Kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir. Benzer şekilde ölçeğin yirmi ikinci maddesi olan “Yenilenebilir enerji kaynakları aynı zamanda temiz enerji kaynaklarıdır.” maddesine %61,6 oranında “Kesinlikle katılıyorum” cevabını vermişlerdir. Verilen cevaplara bakıldığında fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik olumlu düşüncelere sahip oldukları ve bu kaynakların kullanımını destekledikleri görülmektedir. Bu sonuç (Liarakou vd.,2009; Özdemir, 2010) çalışmalarıyla uyumludur. Liarakou vd.(2009) öğretmenlerin yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını ve yeterince bilgi sahibi olduklarını fakat bu konuları öğrenme isteği bakımından yeterince istekli olmadıklarını belirtmişlerdir. Özdemir (2010) ise biyoloji ve fen bilgisi öğretmen adaylarının tasarruflu ampul kullanımı, özel araç yerine toplu taşıma araçlarının kullanımı gibi bireysel önlemlerin yanında; küresel ısınmanın önüne geçilebilmesi için yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanılması konusunda hemfikir oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Yine Yenilenebilir Enerji Farkındalık Ölçeğinin, yenilenebilir ve yenilenemez enerji kaynakları arasındaki farkları ölçen maddelerine bakıldığında öğretmenlerin bu kaynaklar arasındaki farkları bildiği görülmektedir. Örneğin ölçeğin beşinci maddesine öğretmenlerin %89,8'i katılmıyorum/kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Bu cevap öğretmenlerin yenilenebilir enerji kaynakları hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını göstermektedir. Ölçeğin üçüncü maddesine verilen cevaplara bakıldığında %76,3 oranında kesinlikle katılmıyorum/katılmıyorum cevabı verildiği görülmektedir. Buna göre öğretmenler, geleneksel yöntemlerle fosil yakıtlar kullanılarak enerji üretim yöntemlerinin çevreyi kirlettiğini düşünmektedir. Aynı şekilde ölçeğin yirmi üçüncü maddesine verilen cevaplara bakıldığında öğretmenlerin %92,1'i katılmıyorum/kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Bu cevap öğretmenlerin yenilenebilir ve yenilenemez enerji kaynakları arasındaki farkın önemli olduğunu düşündüğünü göstermektedir.

Yine Yenilenebilir Enerji Farkındalık Ölçeğinin çevre ile ilgili maddelerine bakıldığında öğretmenlerin çevre konusunda duyarlı oldukları anlaşılmaktadır. Örneğin ölçeğin on altıncı maddesine verilen cevaplara bakıldığında %96,1 oranında katılıyorum/kesinlikle katılıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Bu cevap öğretmenlerin ekolojik dengenin devamı ve çevre kirliliğinin önlenmesi için yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanılması gerektiğini düşündüğünü göstermektedir. Benzer şekilde ölçeğin otuz ikinci maddesine verilen cevaplar incelendiğinde %98,3 oranında katılıyorum/kesinlikle katılıyorum cevabı verildiği görülmektedir. Bu cevaba göre öğretmenler çevre kirliliğinin önlenmesi ve çevrenin korunması için yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanılması gerektiğini düşünmektedir. Okullarda çevre eğitiminin etkili bir biçimde öğretilmesi öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynaklarına ve çevreye

yönelik tutumlarına olumlu yönde katkı sağlayacaktır. Okullarda yenilenebilir enerji kaynaklarına ilişkin farkındalıklarının geliştirilmesi, sürdürülebilir çevre anlayışının gelişmesini, fosil yakıtların kullanımının azalmasını ve temiz enerji kaynaklarının kullanılmasını sağlayacaktır (Edsand ve Broich, 2020). Ölçeğin otuz üçüncü maddesine verilen cevaplara bakıldığında %88,1 oranında katılıyorum/kesinlikle katılıyorum cevabı verildiği görülmektedir. Buna göre öğretmenler sera gazının sebep olduğu küresel ısınmanın yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanılması ile önleneceğini düşünmektedir. Sarıkaya (2019), yaptığı çalışmada kullandığı ölçeğin on altıncı maddesine sosyal bilgiler öğretmen adaylarının %89 oranında katılıyorum/kesinlikle katılıyorum cevabını verdikleri, aynı ölçeğin otuz ikinci maddesine %88,6 oranında Katılıyorum/Kesinlikle katılıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Yine bu ölçeğin otuz üçüncü maddesine %75,8 oranında katılıyorum/kesinlikle katılıyorum cevabı vermişlerdir. Bu sonuçlarla bizim yaptığımız çalışmada elde ettiğimiz sonuçlar uyumludur.

Yine Yenilenebilir Enerji Farkındalık Ölçeğinin yirmi dördüncü maddesine %99,4 oranında katılıyorum/kesinlikle katılıyorum cevabı verilmiştir. Aynı şekilde ölçeğin 26. Maddesine %96 oranında katılmıyorum/kesinlikle katılmıyorum cevabı verilmiştir. Yine ölçeğin otuz dokuzuncu maddesine %87,5 oranında katılmıyorum/kesinlikle katılmıyorum cevabı verilmiştir. Bu cevaplara göre öğretmenler güneş, rüzgâr, su gibi kaynakları yenilenebilir enerji kaynakları, fosil yakıtların ise yenilenebilir enerji kaynağı olduğunu bilmektedir. Mertoğlu (2019), üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmasında üniversite öğrencileri, ölçeğin yirmi dördüncü maddesine %88,3 oranında katılıyorum/kesinlikle katılıyorum, ölçeğin yirmi altıncı maddesine %87,3 oranında katılmıyorum/kesinlikle katılmıyorum ve ölçeğin otuz dokuzuncu maddesine %68,1 oranında katılmıyorum/kesinlikle katılmıyorum cevabını vermişlerdir. Dördüncü ve yirmi altıncı maddeye verilen cevaplar bizim çalışmamızla uyumlu iken otuz dokuzuncu maddeye verilen cevaplar bizim çalışmamızdan daha düşük çıkmıştır. Ölçeğin otuz dokuzuncu maddesi olan “Fosil yakıt yenilenebilir enerji kaynaklarının bir türüdür” ifadesine üniversite düzeyindeki öğrencilerin daha yüksek oranda kesinlikle katılmıyorum cevabını vermesi beklenirdi (Mertoğlu, 2019).

Yine Yenilenebilir Enerji Farkındalık Ölçeğinin, fosil yakıtların kullanımının zararları ile ilgili maddelerine verilen cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin fosil yakıtların çevreye verdiği zararların bilincinde oldukları anlaşılmaktadır. Örneğin ölçeğin on üçüncü maddesine öğretmenler %91 oranında katılmıyorum/kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Bu cevap öğretmenlerin fosil yakıtların zararlarını bildiklerini göstermektedir. Ölçeğin on beşinci maddesine öğretmenlerin %93’ü katılmıyorum/kesinlikle katılmıyorum cevabını vermişlerdir. Bu cevap öğretmenlerin küresel ısınmanın ileride çok önemli problemlere neden olacağını düşün-

düklerini göstermektedir. Benzer şekilde ölçeğin on dördüncü maddesine verilen cevaplara bakıldığında %97,2 oranında katılmıyorum/kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Bu cevap öğretmenlerin, fosil yakıtların yanması sonucunda sera gazı açığa çıkardıkları ve bu sera gazının güneş ışınlarının atmosfer içinde kalmasına, buna paralel olarak da küresel ısınmanın ortaya çıkmasına neden olduğunun farkındadır. Mertoğlu (2019), üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada ölçeğin on dördüncü maddesine öğrenciler %84,5 oranında katılmıyorum/kesinlikle katılmıyorum cevabını vermişlerdir. Benzer bir çalışmayı Sarıkaya (2019) sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yapmış ve öğretmen adayları ölçeğin on dördüncü maddesine %90 oranında katılmıyorum/kesinlikle katılmıyorum cevabını vermişlerdir. Bu çalışmaların sonuçları bizim çalışmamızın sonuçları ile uyumludur. Koca (2019), sekizinci sınıf öğrencileri ve fen bilimleri öğretmenleri ile yaptığı çalışmada bizim bulduğumuz sonuçların aksine, öğretmenlerin küresel ısınma konusunda bilgi eksikliğinin olduğunu ve öğrencilerin küresel ısınma konusunu anlayamadıklarını ortaya koymuştur.

Fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenebilir enerji kaynakları farkındalık düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Yani fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenebilir enerji kaynakları hakkındaki farkındalıkları pozitif yöndedir ve bu farkındalık cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermemektedir. Bu sonuç (Bozdoğan ve Yiğit, 2014; Bilen vd., 2013; Emlik, 2017; Mertoğlu, 2019; Mutlu, 2016; Sarıkaya, 2019; Tiftikçi, 2014) çalışmalarıyla uyumlu iken, (Fırat vd., 2012; Karatepe vd., 2012) çalışmalarıyla uyumlu değildir. Fırat vd., (2012) çalışmalarında erkek öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynakları hakkındaki tutumları ve bilgilerinin kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu tespit ederken, Karatepe vd.(2012) ise kız öğrencilerin yenilenebilir enerjiye karşı tutumlarının erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Yine Fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenebilir enerji kaynakları hakkındaki farkındalıklarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve anlamlı farklılık bulunamamıştır. Yani farklı yaş grubundaki öğretmenlerin yenilenebilir enerji kaynakları ile ilgili aynı farkındalık düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

Yine bu çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenebilir enerji kaynakları hakkındaki farkındalıklarının kıdem yılına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yenilenebilir enerji farkındalık düzeylerinin diğer öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmüştür. Bu farklılığın oluşmasında 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, konuyla alakalı bilgilerinin daha taze olması, 5-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha tecrübeli olmaları ve bu kıdemdeki öğretmenlerin dijital kaynakları ve sosyal medyayı daha etkin kullanmaları olabilir.

Yine bu çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenebilir enerji kaynakları hakkındaki farkındalıklarının eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermeyeceği incelenmiş, lisans mezunu ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin aynı düzeyde farkındalığa sahip oldukları görülmüştür. Bu sonucun oluşmasında iki gruptaki öğretmenlerinde lisans seviyesinde benzer dersleri almaları ve okuttukları ortaokul fen bilimleri kitaplarında yenilenebilir enerji konularının işlenilmesinin etkili olduğu düşünülebilir.

Öneriler

Araştırma neticesinde ulaşılan sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

Öğretmenlere enerji tasarrufu ve enerji kaynaklarının önemi konusunda farkındalık yaratmak için meslek içi eğitim programları düzenlenmelidir. Bu eğitimlerin yanında çeşitli seminer ve konferanslarla yenilenebilir enerji konusu ile ilgili farkındalık artırılmalıdır. Bu bilimsel etkinliklere öğretmenlerin aktif olarak katılması sağlanmalıdır.

Lisans eğitiminde yenilenebilir enerji konusuyla ilgili ders saatleri artırılmalıdır. Çeşitli etkinlik ve uygulamalarla dersler zenginleştirilmelidir. Örneğin yenilenebilir enerji tesislerine geziler düzenlenebilir. Yapılacak gezilerle öğretmenlerin bu konudaki farkındalıkları, bilgi ve becerileri artırılabilir.

Bütün dünyada fosil enerji kaynaklarından yenilenebilir enerji kaynaklarına doğru bir geçiş olmaktadır. Ülkemizin de bu geçişe uyum sağlaması için televizyon ve İnternet ortamında yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımının ülkemize sağlayacağı faydalar daha fazla anlatılmalıdır.

Öğretmenlerin çevre ile ilgili kuruluşlara üye olmaları ve yapılan çalışmalara katılmaları teşvik edilmelidir.

Diğer branşlardaki öğretmenlerin de yenilenebilir enerji kaynakları hakkındaki farkındalıklarını belirlemek için araştırmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Aydoğdu, B., ve Yılmaz, S. (2020). Fen bilimleri öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Active Learning*, 5(2), 127-141.
- Aydoğdu, C. (1999). Kimya laboratuvar uygulamalarında karşılaşılan güçlüklerin saptanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30-35).
- Ayvaz, Z. (1998). Çevre eğitiminde temel kavramlar el kitabı, İzmir: Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı.

- Bakırcı, H., ve Artun, H. (2011). Farklı ülkelerin çevre eğitimi politikalarını karşılaştırmaya yönelik bir durum çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 202-223.
- Başaran Uğur, A.R., Bektaş, O., ve Güneri, E.(2020).Fen bilgisi öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynakları hakkındaki düşünceleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*,10(2), 828-850.
- Bilen, K., Özel, M., ve Sürücü, A. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yenilenebilir enerjiye yönelik tutumları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (36), 101-111
- Bozdoğan, A. E., ve Yiğit, D. (2014). Öğretmen adaylarının alternatif enerji kaynaklarına yönelik görüşlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(6), 113–130.
- Cebesoy, Ü. B., ve Karışan, D. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik bilgilerinin, tutumlarının ve bu kaynakların eğitimi konusundaki öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1377-1415.
- Cebesoy, Ü. B., ve Dönmez Şahin M. (2010). İlköğretim ikinci kademe fen ve teknoloji programının çevre eğitimi açısından karşılaştırmalı incelenmesi. *Biyoloji Bilimleri Araştırma Dergisi*, 3(2), 159-168.
- Cırıt-Karakaya, D. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yenilenebilir Enerji Kaynaklarına İlişkin Bilgiler, *Turkish Journal of Educational Studies*, 4 (3), 21-43.
- Çavuşoğlu, F., Altay, B., Nuriyeva, G., ve Öngör, B. (2017). İlköğretim öğrencilerinin çevre bilgi ve tutumlarının değerlendirilmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 20(4), 254-259.
- Çelikler, D., ve Kara, F. (2011). İlköğretim Matematik ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji konusundaki farkındalıkları. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 27-29 April, Antalya, Turkey.
- Çorakbaş, E., ve Çeken, R. (2021). Yenilenebilir enerji eğitimi araştırmalarının yönetsel özellikler bakımından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,5(7), 154-171.
- Edsand, H. E. ve Broich, T. (2020). The impact of environmental education on environmental and renewable energy technology awareness: empirical evidence from colombia. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18(4), 611-634.
- Emlik, H. (2017). Öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına karşı tutumları ile enerjinin etkin kullanımı ve teknolojik kirlilik farkındalıkları arasındaki

- ilişkinin incelenmesi (Tez No. 473104) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi- Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ergül, N.R. ve Çalış, S.(2022). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji ve kaynakları hakkındaki bilgi düzeylerinin incelenmesi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 107-125. |
- Fırat, A., Sepetçioğlu, H., ve Kiraz, A. (2012). Öğretmen adaylarının yenilenebilir enerjiye ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 216-224
- Güçlüer, E., ve Kesercioğlu T. (2010). Fen ve teknoloji dersinde fen okuryazarlığına yönelik etkinliklerin kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(2), 446-455.
- Güneş, T., Alat, K., İbrahim, A., ve Gözüm, C. (2013). Fen öğretmeni adaylarına yönelik yenilenebilir enerji kaynakları tutum ölçeği : Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 269-289
- Halder, P., Havu-Nuutinen, S., Pietarinen, J., Zyadin, A., ve Pelkonen, P. (2014). Subject knowledge and perceptions of bioenergy among school teachers in India: Results from a survey. *Resources*, 3(4), 599-613.
- Karakaya, İ. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı yayıncılık
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (32. baskı). Nobel
- Karatepe, Y., Varbak Neşe, S., Keçebaş, A., ve Yumurtacı, M. (2012). The Levels of Awareness About the Renewable Energy Sources University Students in Turkey. *Renewable Energy an International Journal*, 44, 174-179.
- Kaypak, Ş.(2013). Çevre sorunlarının çözümünde küresel çevre politikalarının önemi, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 17-34.
- Keleş, R. ve Hamamcı, C. (2005). Çevre Politikası. 5. Basım, Ankara: İmge Kitabevi.
- Liarakou, G., Gavrilakis, C., ve Flouri, E. (2009). Secondary school teachers' knowledge and attitudes towards renewable energy sources. *Journal of Science Education and Technology*, 18(2), 120-129.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2006). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). *Yenilenebilir Enerji Teknolojileri “ Yenilenebilir Enerji Kaynakları ve Önemi”*. MEB Yayınları.
- Mertoğlu, Ç. (2019). Üniversite öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynakları konusundaki farkındalık düzeylerinin belirlenmesi (Tez No. 600084) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Morgil, G., Seçken, N., Yücel, A. S., Özyalçın O.Ö., Yavuz, S. and Ural, E. (2006). Developing a Renewable Energy Awareness Scale For Pre-Service Chemistry Teachers. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7(1), 63–74.
- Mutlu, O. (2016). *Fen dersleri (fizik, kimya ve biyoloji) öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji farkındalık düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 429304) [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi-Isparta]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Oral, M.(2020). Yenilenebilir enerji kaynaklarına ilişkin bir farkındalık araştırması. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*,5(2),387-397.
- Özdemir, O. (2010). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının fen okuryazarlığının durumu. *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 3, 42-56.
- Saraç, E., ve Bedir, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yenilenebilir enerji kaynakları ile ilgili algılamaları üzerine nitel bir çalışma. *KHO Bilim Dergisi*, 24 (1), 19-45.
- Sarıkaya, Ö. A. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynakları hakkındaki farkındalıkları: Betimsel bir çalışma* (Tez No. 566867) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi –Afyonkarahisar]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Şimşek-Laçın, C., ve Belhan, Ö. (2012). Bilim-Fen ve Teknoloji Kulübü'nün Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Okuryazarlığına ve Fene Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 100-118.
- Tiftikçi, H. İ. (2014). *Farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan son sınıf üniversite öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynakları hakkındaki farkındalıkları*. (Tez No.381579) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi -Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uzun, N., ve Sağlam, N. (2007). Orta öğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi ve tutumlarına “çevre ve insan” dersi ile gönüllü çevre kuruluşlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 210-218.
- Yıldırım, A., ve Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin
- Yılmaz, İ. (2016). *Türkiye’de ilköğretim programlarında çevre eğitimi ve ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin Tiflis Konferansı çevre eğitimi amaçlarına ulaşım düzeyi*. (Tez No. 438496) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi-Edirne]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zeray, C. (2010). *Renewable energy sources*. Tez No. 256108) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zyadin, A., Puhakka, A., Ahponen, P.,ve Pelkonen, P. (2014). Secondary school teachers' knowledge percep

Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sermaye, Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşmaları Arasındaki İlişkinin Analizi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Fulya ATİLA¹, Burhanettin DÖNMEZ²

1 Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Mahmut Kömürkara Ortaokulu Mdr. Yrd., Malatya, Türkiye, fulyaozer88@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8537-8808.

2 Prof. Dr., Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, burhanettin.donmez@baskent.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1175-8744.

Gönderilme Tarihi: 16.12.2022 Kabul Tarihi: 27.05.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1037409

Öz

Çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişkileri incelemektir. Nicel yöntem ile yapılan bu çalışma tarama modeliyle desenlenmiştir. Tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak İnönü Üniversitesinde öğrenim gören 1.278 üniversite öğrencisinden “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği”, “Sınıf Bağlılık Ölçeği” ve “Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği” ile veri toplanmıştır. Öğrencilerin psikolojik sermaye algıları ile okula yabancılaşma algıları arasında; sınıf bağlılıkları ile okula yabancılaşma algıları arasında negatif yönlü; öğrencilerin psikolojik sermaye algıları ile sınıf bağlılıkları arasında ise pozitif yönlü ilişkiler belirlenmiştir. Ayrıca sınıf bağlılığının, psikolojik sermaye ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak psikolojik sermayenin hem doğrudan hem de sınıf bağlılığı aracılığı ile dolaylı olarak okula yabancılaşma algılarını etkilediği tespit edilmiştir. Psikolojik sermaye ve sınıf bağlılığı değişkenlerinin birlikte okula yabancılaşma değişkenindeki varyansın yaklaşık %14’ünü açıkladıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin psikolojik sermayelerini ve sınıf bağlılıklarını artırmanın onların okula yabancılaşmalarının azalmasına katkıda bulunacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: üniversite öğrencileri, psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı, okula yabancılaşma

* Bu makale yazarın İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Nisan, 2019 tarihinde kabul edilen aynı isimli doktora tezinden üretilmiştir. 11-13 Mayıs 2017 tarihlerinde Kızılcahamam/Ankara’da gerçekleştirilen 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi’nde lisansüstü öğrenci çalıştayında bir kısmı sunulmuştur.

An Analysis of the Relationship Among Psychological Capital, Classroom Connectedness and School Alienation of University Students

Abstract

The aim of the study is to examine the relationships between university students' perceptions of psychological capital, classroom connectedness and alienation from school. This study, which was carried out with the quantitative method, was patterned with the scanning model. Using the stratified random sampling method, data were collected from 1,278 university students studying at İnönü University with the "Student Alienation Scale", "Class Affiliation Scale" and "Psychological Capital Perceptions Scale". There is a negative correlation between students' perceptions of psychological capital and their perceptions of alienation from school; negative direction between students' classroom connectedness and their perceptions of alienation from school; On the other hand, positive relationships were determined between students' perceptions of psychological capital and their classroom connectedness. In addition, it has been determined that classroom connectedness has a partial mediating role in the relationship between psychological capital and alienation from school. As a result, it has been determined that psychological capital affects perceptions of alienation from school both directly and indirectly through classroom connectedness. It was determined that the variables of psychological capital and classroom connectedness together explained approximately 14% of the variance in the variance of alienation from school. It has been concluded that increasing students' psychological capital and classroom connectedness will contribute to the reduction of their alienation from school.

Keywords: *university students, psychological capital, classroom connectedness, school alienation*

Giriş

Eğitim sisteminin en önemli sorunlarından birisi de literatürde yabancılaşma kavramı ile ifade edilmiş olan okuldan soğuma ve kaçma; öğrenci ve öğretmenlere karşı kural dışı ve istenmeyen davranışların (Avcı, 2012) baş göstermesiyle öğrencilerin okula olan olumlu tutum, davranış ve düşüncelerinin azalmasıdır (Atıla, 2019). Bu durumun sebebi farklı etkenler olabilir ancak bu çalışmada okula yabancılaşmaya neden olabilecek olan etkenlerden psikolojik sermaye ve sınıf bağlılığı üzerinde durulmaktadır. Yabancılaşma kavramına güncel bir yaklaşım olan pozitif örgütsel davranış

penceresinden bakarak alanda ayrı ayrı araştırma konuları olmuş psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma konularını bir arada araştırmak, aralarındaki ilişkileri açıklamak ve değerlendirmek bakımından araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ülkemizde yapılan çalışmalarda yurt dışında yapılan çalışmalar gibi genellikle istenmeyen davranışların nedenleri üzerine odaklanıldığı, istenmeyen davranışları azaltmaya ya da engel olmaya yönelik çalışmalara yeterince önem verilmediği düşünülmektedir (Can, 2008). Bu bağlamda, psikolojik sermaye ve sınıf bağlılığı kavramlarının incelenmesinin hem öğrencilerin çeşitli gelişimsel ve uyum sorunlarının çözümüne hem de okuldan uzaklaşmalarını, okula yabancılaşmalarını, okulu terk etmelerini önleyicilik rolüne önemli bir katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Okula yabancılaşma kavramının eğitim sistemindeki durumunun ve etkilerinin bilinmesi öğrencilerin okullarında yaşadıkları problemlerin daha iyi anlaşılması noktasında önemlidir (Çağlar, 2012).

Diğer taraftan tarihçesi Türkiye’de yeni sayılabilecek uluslararası literatürde de son zamanlarda daha fazla araştırmaya konu olan psikolojik sermayeyi araştırmaya değer kılan noktalar ölçülebilir, geliştirilebilir, değiştirilebilir ve yönetilebilir (Luthans, 2002) olmasıdır. Eğitim alanındaki psikolojik sermaye araştırmaları ilgi çeken bir konu niteliğindedir ve birçok araştırmacı psikolojik sermayenin eğitim örgütlerindeki etkisi ile ilgilenmeye başlamıştır. Bu açıdan eğitimde bilhassa üniversitelerde psikolojik sermaye çalışmaları yapılmasının önemi büyüktür. Psikolojik sermaye; yapılması güç görevleri başarabilmek için gerekli çabayı gösterme noktasındaki güven duygusunu (özyeterlilik), belirli hedefler için gösterilen irade gücü ve gerektiğinde hedeflerin gözden geçirilip başka yollara başvurulmasını (umut), şimdiki ve ileriki zamanlarda başarılı olunacağına ilişkin pozitif beklentiyi (iyimserlik), sorunlara dayanma gücü ve oluşan aksiliklerden güçlü bir şekilde çıkmayı (psikolojik dayanıklılık) bütün olarak içermektedir (Luthans vd., 2007). Psikolojik sermaye, kişilerin belli bir görevi etkili bir şekilde yerine getirebilmek amacıyla ihtiyaçları olan bilgi ve beceriye sahip olmak için gerekli olan özgüveni körükler. Umut ve iyimserlik ise bireyleri pozitif, ılımlı ve yapıcı düşüncelerle hedeflerine ulaşmak için motive etmeye devam eder. Psikolojik dayanıklılık zorlu durumlarda vazgeçmemeyi ve pes etmemeyi sağlayacak olan bir kuvvet sağlar. Hedefe ulaşılamasa da dayanıklılık sahibi olmanın getirdiği güçle o hedefi başarmak için bir azim ve kararlılık sağlar (Kalyar, 2017). İyimserlik, umut, özyeterlilik ve psikolojik dayanıklılık bileşenlerinin her birinin ölçülebilmesi ve çeşitli eğitimlerle kişilere kazandırılabilir olması pozitif psikolojik sermayenin önemli niteliklerindedir. Bu doğrultuda örgütlerin iklimini değiştirip pozitif hale getirmek ve çalışanların verimini yükseltmek isteyen yöneticiler; çalışanlarının zayıf ve güçlü

yönlerini, olumlu ve olumsuz davranış değişkenlerini anlayıp örgüte etkisini belirleyip daha yüksek verim amacıyla ne yapılması gerektiğini değerlendirerek psikolojik sermayelerine katkı sağlamak durumundadırlar (Keleş, 2011). Örgütsel davranış alanında yapılan bazı çalışmalar, psikolojik sermayenin pozitif duygular, örgütsel vatandaşlık, örgütsel bağlılık, iş tatmini, iş performansı, çalışan performansı ve otantik liderlik ile pozitif yönde; çalışan devamsızlığı, işten ayrılma niyeti, çalışanların sapkın davranışları, stres ve kaba davranışlarla da negatif yönde bir ilişkisinin olduğunu göstermektedir (Erkmen ve Esen, 2012). Ayrıca psikolojik sermaye ile tükenmişlik (Tösten vd., 2017), iş tatmini (Akçay, 2012), örgütsel bağlılık (Çınar, 2011), örgütsel vatandaşlık (Berberoğlu, 2013), değişim yönetimi (Saruhan, 2013), başarı, problem çözme becerileri, motivasyon gibi konular arasında ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir (Tösten, 2015). Eğitim örgütlerine bakılacak olursa, öğrencilerin psikolojik sermaye düzeylerinin yükselmesi, öğrencilerin öğrenme yeterliklerini ve kişilerarası ilişkilere katılımlarını olumlu olarak etkilemektedir (You, 2016, akt. İştah Işıklı, 2018). Diğer taraftan psikolojik sermayenin akademik başarıyı da etkilediği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda Jafri'nin (2013) 240 öğrenci ile yaptığı çalışmada, yüksek notlara sahip akademik başarısı yüksek öğrencilerin, notları düşük akademik başarısı zayıf olan öğrencilere nazaran psikolojik sermaye düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Luthans vd. (2012) çalışmasında da psikolojik sermayenin öğrencilerin gelişiminde ve korunmasında önemli etkisi olduğu tespit edilmiştir. Pozitif örgütsel davranış hareketindeki kıstasları tam anlamıyla sağlayan iyimserlik, umut, özyeterlilik ve psikolojik dayanıklılıktan meydana gelen dört bileşen bir bütün haline getirildiğinde “psikolojik sermaye” şeklinde adlandırılmaktadır (Karacaoğlu ve İnce, 2013). Bu nedenle özyeterlilik, umut, dayanıklılık ve iyimserlik gibi parçaların bir araya gelmesiyle oluşan psikolojik sermaye toplamda daha değerlidir (Stajkovic, 2006).

Stajkovic ve Luthans (1998), özyeterliliği; örgütsel anlamda üyelerin, belli görevleri gerçekleştirmek için oluşturulmuş amaçlara ulaşmada gerek duyulan motivasyonu, bilişsel veya davranışsal olarak nasıl harekete geçeceklerini tespit etme konusundaki kendi yapabileceklerine yönelik sahip oldukları inanç ile güven olarak tanımlamışlardır. Bu duyguların fazla olduğu kişiler, görevler zor olsa bile onları seçme noktasında istek gösterirler, amaçlarına ulaşmada bütün güçlerini ortaya koyarlar ve sabırla beklemeyi bilirler (Larson ve Luthans, 2006). Diğer taraftan umut, kişinin arzulanan amaçlara giden yolları ortaya çıkarıp bu yolları kullanmayı düşünerek motive olmak için kullandığı kapasitesidir (Snyder, 2002). Umudun, istek gücünün diğer bir ifadeyle amaca yönelik enerjinin ve çözüm yollarının başarı bilinci ile birlikte bir araya getirilmesine dayanan pozitif motivasyonel bir durumdur. Umudu fazla olan kişilerin problem çözme becerilerinin, öz saygısının ve iyimserliğinin artacağı; problem çözme becerilerinin gelişeceği; depresyonu daha az hissedecekleri; daha güç görev-

leri üstlenecekleri ve başardıklarını hissedecekleri tespit edilmiştir (Çimen, 2015). Öğrenciler açısından bakılacak olursa yüksek umuda sahip öğrenciler de kendilerine gerçekçi amaçlar belirleyerek bu amaçlara ulaşırken karşı karşıya kalınabilecek aksiliklerle baş etmesini bilecekler ve alternatif yollar bulma noktasında daha başarılı olacaklardır. Psikolojik sermaye kavramının diğer bir bileşeni olan iyimserlik, “bireyin hedefine ulaşmak için çaba sarf etmek uğruna ısrarcı davranmasını sağlayacak şekilde hayatta başına hep iyi şeylerin geleceğine dair genellenmiş bir beklenti” olarak tanımlanmıştır (Keleş, 2011). Seligman (1998) iyimserlerin olumlu olayları içsel, kalıcı ve başka kişileri de etkileyebilen olaylar olarak değerlendirdiklerini; olumsuz olayları ise dışsal, geçici ve duruma özgü olaylar olarak değerlendirdiklerini ifade etmiştir. İyimserlik kavramı, umut, güven gibi olgularla benzer anlam taşıyor gibi görünse de aslında yapılan araştırmalarda, ampirik ve teorik yönlerden farklı bir kavram olduğu saptanmıştır (Çetin ve Basım, 2012). Bu farklılıklardan biri, umut kavramındaki “bireyin kendisini amaca ulaştıracak alternatif yolları belirlemesi” boyutunun, iyimserlikte olmamasından kaynaklanır. Bir diğer fark ise; umutta, hedeflenen sonuca ulaşma isteğinin bireyin kendisinde olmasıyken iyimserlikte beklenen sonuçların kaynağının dışsal unsurlar olabilmesidir (Jensen ve Luthans, 2002, akt. Akçay, 2011). Diğer yandan dayanıklılık, istenmeyen olumsuz olayların yanında, olağan dışı olumlu bir olayla karşılaşıldığı zamanlarda bile stres ve baskı oluşma olasılıklarını da göğüsleyerek belirlenen amaçlar doğrultusunda kararlı olarak yürüyebilmektir (Norman, 2006). Bu nedenle biraz daha esneklik ile ilgili olarak hem negatif durumlar hem de pozitif durumlar karşısında gerekli güçlülere dayanmayı ve mücadele etmeyi kasteder (Luthans vd., 2008).

Örgütsel araştırmalar kapsamında psikolojik sermayeye verilen önemin artması ile araştırmacılar psikolojik sermayenin, kişilerin sonuç davranışları anlamında oynadığı rolü keşfetmek için de dikkatle çalışmaya başlamışlardır; söz konusu davranışlara örneklerden biri de bağlılıktır (Lifeng, 2007). Öğrencilerin, topluma sağlıklı bir şekilde katılımını sağlama, öğrencilerin okula bağlılıklarının artırılmasıyla başlamaktadır (Sinclair vd., 2003). Okul bağlılığı düzeylerinin de kolay işlenebilir olması dolayısıyla, okula bağlılık düzeyleriyle ilgili olan etmenleri incelemek önem taşımaktadır (Fredricks vd., 2004). Bu noktada öğrenciler arasındaki güçlü iletişim yoluyla oluşturulan sınıf ikliminden türeyen okul bağlılığı konusundan farklı olan sınıf bağlılığı (classroom connectedness) kavramı üzerinde durmak önemli görülmüştür (Atila, 2019). Bu çalışmada sınıf ikliminin biçimselleştirilmesi ve ölçülmesi çalışmalarında öğrenci-öğretmen etkileşimi boyutunun yanında sınıf içinde öğrenci-öğrenci bağlılığı (student to student connectedness) ve iletişimi açısından ele alan Connected Classroom Climate Inventory (CCCI) adlı Dwyer vd.’nin (2004) üniversite öğrencilerinin sınıf bağlılığını ölçmek için tasarladığı envanter geliştirme çalışmasından yola çıkarak

Türkçeye uyarlanan sınıf bağlılığı kavramı ele alınmıştır. Bu ölçeğin Sağkal (2015) tarafından Türkçeye Sınıf İklimi Envanteri adıyla da uyarlanması yapılmıştır. Ancak Özer ve Demirtaş'ın (2017) uyarlamasıyla "Sınıf Bağlılık Ölçeği" şeklinde adlandırıldığından sınıf bağlılığı kavramının kullanımı daha uygun bulunmuştur.

Bilindiği üzere öğrencilerin ve öğretmenlerin sınıftaki davranışları eğitim-öğretim süreçlerini etkilemektedir. Öğrenmenin ve eğitimin temelini sınıfta öğrenciler ve öğretmenler arasındaki ilişkiler teşkil eder. Bu ilişkiler olumlu olduğunda sınıfın atmosferi olumlu olmakta; ilişkiler olumsuz olduğundaysa sınıf atmosferi gittikçe bozulmakta dolayısıyla eğitim hedefine ulaşamamaktadır (Atıla ve Dönmez, 2017). Sınıf içindeki eğitim ortamının bir kısmı sınıftaki bu iklime bağlı olabilir. Bununla birlikte sınıf ortamını etkilemekte olan diğer bir önemli durumsa alanyazında sınıf ikliminin bir boyutu şeklinde ele alınan ve öğrenci-öğrenci etkileşimini temel almasıyla sınıf ikliminden farklılaşan sınıf bağlılığı kavramıdır (Atıla, 2019). Sınıfa bağlılık, "öğrencilerin birbirlerine desteği ve iş birliğine dayalı öğrenci-öğrenci iletişimi algısı" şeklinde tanımlanmaktadır (Dwyer vd., 2004). Sınıf içindeki bireylerin birbirlerine bağlılığına, olumlu bir iletişime ve etkileşime odaklanmaktadır. Dwyer vd. (2004), öğrencilerin birbirine bağlı olduğu sınıf ortamını; öğrencilerin ortaklıklar aracılığıyla sosyal olarak bağlı hissettikleri, bir topluluk içinde olma duygusu yaşadıkları, birbirleriyle karşılıklı olarak ilgilendikleri ve sınıfta dostça, saygılı ve yargısız davranışlarda buldukları destekleyici ve işbirlikçi bir iletişim ortamı olarak ifade etmişlerdir. Sınıfa bağlılık, sınıf içindeki iletişimi, sosyal desteği, aidiyeti, adanmışlığı kapsayan derin bir kavramdır. Dwyer vd. (2004), sınıf bağlılığı tanımının, destekleyici iklim, bağlılık, aidiyet gibi kişilerarası destekle ilgili birçok yapıyı bütünleştirdiğini açıklamıştır (Prisbell vd., 2009). Sidelinger'e (2008) göre sınıfa bağlılığın odak noktası öğrenciler arasındaki bağlılıktır. Öğrenciler sınıf arkadaşlarına bağlı hissettikleri zaman, diğer insanlarla ilişkileri ve bağ kurmaları da gelişmektedir. Dolayısıyla, bireylerin düşüncelerini rahatça ifade etmelerini ve tartışmalara katkıda bulunmalarını sağlamak için sınıf iklimi çekici ve güvenli olmalıdır (Frisby ve Martin, 2010). Gerdes ve Mallinckrodt (1994) araştırmalarında üniversite öğrencilerinin akademik nedenlerden daha fazla sosyal ve duygusal nedenlerle okuldan ayrıldıklarını tespit etmişlerdir. Bu sebeple, üniversite öğrencilerinin sınıf arkadaşlarına bağlı hissettiklerinde okuldan uzaklaşmak istememeleri ve yabancılaşma yaşamamaları daha muhtemeldir. Yapılan araştırmalarda hem öğretim üyeleri hem de öğrenciler şöyle ifade etmişlerdir ki: öğrenciler arkadaşlarına bağlı olduklarını hissettiklerinde okula daha uyumlu olmaktadırlar (Sidelinger vd., 2012). Diğer bir deyişle, rahat hisseden ve sınıfta akranlarına yakınlık duyan öğrencilerin öğretmenlerini daha dikkatli dinleme ve sınıf tartışmalarına katılma gibi öğretmenlerin taleplerine uyma ihtimalleri daha yüksektir (akt. Sovine, 2015). Glaser ve Bingham (2009), bireylerin birbirleriyle oluşturdukları

bağın okul deneyimine önemli bir katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmacılar, öğrenci-öğrenci bağlılığı ile öğrencilerin duyuşsal öğrenme (Johnson, 2009), bilişsel öğrenme (Prisbell vd., 2009) ve kendi kendini düzenleyen öğrenim (Sidelinger ve Booth-Butterfield, 2010) arasında pozitif ilişkiler kurmuşlardır. Buradan hareketle sınıf bağlılığının eğitim süreçleri ve sonuçları için istenen yönde etkileri olduğu söylenebilir (Sidelinger vd., 2012). Ayrıca yapılan araştırmalar, öğretim elemanlarından ziyade öğrencilerin sınıfta birbirlerini daha fazla etkileyebileceğini göstermiştir (Sidelinger vd., 2012). Birliktelik duygusu hisseden öğrencilerin; okula yakın olma duygusuna, okuldan hoşlanma duygusuna, başkalarına yardım etme konusunda empati kurmaya, daha iyi çatışma çözme becerilerine, sınıfta daha fazla keyif almaya, özyeterliğe, daha fazla akademik motivasyona ve ilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir (Battistich vd., 1995; Fisher ve Eckstrom, 2005). Öte yandan, öğrenciler için sosyal desteğin olmaması, okula ayak uydurma zorluğuna, okuldan ayrılma eğilimine ve olumsuz akademik performansa sebep olmaktadır (Cutrona vd., 1994).

Araştırmada ele alınan bir diğer kavram olan öğrenci yabancılaşması ile ilgili ilk araştırmalar kişinin algısına ve düşüncesine yöneliktir (Tarquin ve Cook-Cotton, 2008). Yabancılaşma konusu, kendine, topluma, işe ve okula yabancılaşma kavramları şeklinde ortaya çıkmaktadır. Okulda yaşanan yabancılaşma; okuldaki fiziksel olanakların, okulun içinde bulunduğu fiziksel çevrenin veya öğretmen davranışlarının öğrenciyi etkilemesi neticesinde, öğrencinin sosyal çevreden ayrılarak içe kapanması, kendini çaresiz hissetmesi, uyumsuz davranışlar içine girmesi veya yalnızlaşması halidir (Avcı, 2012). Sidorkin (2004) okula yabancılaşmanın; kişilerin öğrenmeden, bildiden, öğrenmeyle alakalı süreçlerden, uzaklaşması, soğuması, bu süreçlerin gitgide kişilere manasız gelmesi, öğretmeye ve öğrenmeye ilginin azalması, kişiler için eğitimin gittikçe zevksiz ve monoton bir faaliyete dönüşmesiyle sonuçlanan bir durum olduğunu ifade etmiştir. Okul kişinin kendi yaşamını sürdürebilecek bilgi dünyasına, doğanın içinde doğanın bir parçası olarak onu anlamasına ve çevresini doğru algılamasına yardımcı olması gerekirken öğrenciyi bunlardan uzaklaştırıp yabancılaşmasına yol açmaktadır (Yapıcı, 2004). Okula yabancılaşmanın genelde dersten sıkılma, ödevlerini yapmama, okul kurallarına uymama, ders notlarının düşmesi ve okula karşı ilgisizlik gibi gözlenebilir sonuçları bulunmaktadır (Şimşek ve Katıtaş, 2014). İleri boyutlarda olumsuz davranışlar sergileme, okul terki, şiddet, madde bağımlılığı ve çetelere katılma gibi faktörlerle ilişkilendirilebilecek bilimsel sonuçlara ulaşılmıştır (Rintoul, 2009, akt. Sular, 2017) Okula ve eğitimcilere karşı direnç oluşmasına sebep olan okula yabancılaşma, eğitim sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesini engellemektedir (Sular, 2017). Öğrenci yabancılaşmasının pek çok etkenle ilişkili olduğu yapılan çalışmalarda görülmektedir. Okulda izlenen program, okulda yer alan değerler ve öğretmen beklentileri, öğrenci ve okul kültürü, öğrenciler arasındaki ilişkilerin

niteliği, okulu gibi okula ilişkin etkenler ile yabancılaşma arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların yanında, öfke duygusu, sosyal yabancılaşma, doyum ve akademik başarı, sosyal kabul gibi psikolojik etkenlerle yabancılaşma arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır (Çağlar, 2012). Bununla birlikte öğrenci yabancılaşması; akran grupları, bürokratik yapı, sınıfın fiziksel durumu, sınıfta çalışma koşulları, sınıf yönetimi anlayışı, işbölümü, iletişim, teknolojik, kültürel ve ekonomik yapı, anne-baba, sınıf arkadaşları ve öğretmenleriyle ilişkiler (Ataş ve Ayık, 2013), sosyoekonomik düzey, sınıf mevcudu, aile eğitim düzeyi, benlik algıları (Coşkun ve Altay, 2009), düşmanlık ve yıkıcı ifade, öfke yaşantısı (Çivitci, 2011), akademik başarı (Johnson, 2005) gibi etkenlerle ilişkilendirilmektedir (Ayık vd., 2015). Seeman (1959) tarafından tanımlanan yabancılaşmanın beş boyutunu, Mau (1992) okul bağlamına uyarlamıştır. Mau'nun öğrencilerle yürüttüğü araştırmada yabancılaşma anlamsızlık, güçsüzlük, kuralızsızlık ve sosyal uzaklıktan oluşan, kendi içerisinde farklı durumlar içeren dört boyutta incelenmiştir (Sanberk, 2012). Yabancılaşma; anlamsızlık, kuralızsızlık, güçsüzlük, kendine yabancılaşma ve toplumdan uzaklaşma boyutlarıyla başlı başına bir sonuçtur (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). İlk boyut olan güçsüzlük, öğrencinin belli hedefleri fazla önemsemesi, ancak bu hedefleri gerçekleştirebilme noktasında beklentisinin düşük olması halini ifade eder. Örneğin yüksek not almayı fazla önemseydiği halde notları zayıf olan öğrenciler güçsüzlük hissederler. Öğrenci, eğitim etkinliklerine gerçek anlamda katılmadığı duygusunu taşımaktadır. Öğrencinin kendi hayatını kontrol edebilme ve bazı hedefleri gerçekleştirebilme noktasında beklentisi düşüktür (Mau, 1992). Öğrenci, ilgilerinin göz ardı edildiğini ve okulun yapısı, ders seçimi, ders programları ve sınıf içindeki etkinlikler konularında söz sahibi olmadığını düşünür. Böylelikle eğitim faaliyetlerine yabancılaşan öğrencilerde güçsüzlük hissi meydana gelmektedir (Oerlemans ve Jenkins, 1998). Diğer yandan Oerlemans ve Jenkins (1998), öğrencinin ideallerinin ve okuldaki yaşanmışlıklarının birbirini desteklememesi durumunda; öğrenim gördükleri konuların gelecekteki işleriyle bağlantılarını sorgulama durumunda yaşanan duyguları anlamsızlık olarak tanımlarlar. Bir başka deyişle okuldaki etkinliklerini, ilerideki etkinliklerle bağdaştıramayan öğrenciler anlamsızlık hissi yaşar (Mau, 1992). Normsuzluk ise, amaçlara ulaşmak için toplumun onaylamadığı aykırı davranışları ifade eder (Seeman, 1959). Okul bağlamında normsuzluk, öğrencilerin okul idaresinin ya da sınıf yöneticisinin kendileri yerine karar vermelerine karşı çıkma şeklinde gerçekleşir. Mau'ya (1992) göre öğrencilerin kuralızsızlıklarına sebep olan öğelerden biri, öğrencilerin başarılarına göre sınıflandırılmalarıdır. Bu şekilde bir karşılaştırmaya maruz kalan öğrenciler, doğal olarak okula karşı aidiyet duygusu geliştiremezler. Bir diğer boyut olan sosyal uzaklık, arkadaşlık bağıyla birleşmeden yoksun olma veya bir etkinliğe katılım göstermemeyi ifade eder (Seeman, 1959). Bu duyguyu yaşayan öğrenciler, kendilerini

toplumdan yalıtılmış hissederler, yalnız kalmak isterler, okulu arkadaş edinme yeri olarak görmezler ve okul aktivitelerine katılmazlar (Oerlemans ve Jenkins, 1998). Okula gitmeyi istemedikleri için, devamsızlık yapmaktadırlar. Hatta okulu terk etmektedirler. Öğrenciler öğrenimlerini tamamlama ile veya okul başarısı ile ilgilenmezler. Okulla ilgili tüm değerleri reddederler (Brown vd., 2003).

Tüm bunlardan yola çıkarak eğitim alanındaki problemlerden biri olan yabancılaşma sorununa bireylerin psikolojik sermaye kapasitelerini ve sınıf bağlılıklarını artırarak katkıda bulunulabileceği düşünülmektedir. Nitekim Tokmak (2014) ve Aslan (2018) da yapmış oldukları çalışmalarda psikolojik sermayeyle yabancılaşma arasında bir ilişki tespit etmişlerdir. Diğer taraftan okul ortamından memnun olmayan öğrenci sağlıklı bir akran ilişkisi de kuramamışsa okula aidiyet, bağlılık duyguları besleyemez. Bu bakımdan bağlılığın yitirilmesi yabancılaşmayı artırabilmektedir (Yanık, 2018). Okula bağlılık, pozitif öğrenci çıktılarını, akademik başarıyı artırmaya ve okul terkinin tahmin etmeye, önlemeye katkı sağlamaktadır (Hirschfield ve Gasper, 2011; Akt: Erol, 2016). Nitekim okula bağlılık düzeyleri düşük olan öğrencilerin okula yabancılaşma riski yüksektir (Tschannen-Moran vd., 2013; Akt: Erol, 2016). Arastaman'a (2009) göre öğrencilerin okula bağlı olmama durumu, öğrencilerin yalıtılmasına, okula yabancılaşmasına ve okul terkine neden olmaktadır. Öğrencilerin bağlılık düzeylerinin yüksek olması, okul verimini artırır, aksi durumda öğrencilerin kendini okula ait hissetmemesi halinde, akademik hayatları olumsuz etkilenmektedir (Mengi, 2011). Öğrenciler arasında meydana gelen bağlılık, öğrencinin başarısını ve güdülenmesini olumlu olarak etkiler ve onların okula karşı pozitif düşünceler oluşturmalarını sağlar (Sarı, 2012). Diğer yandan Luthans ve Youssef (2004) ile Çınar (2011) psikolojik sermayeyle bağlılık arasında bir ilişki olduğunu belirtirlerken, Larson ve Luthans (2006) yapmış oldukları çalışmada psikolojik sermayeyle örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptamışlardır (Ocak vd., 2016). Mengi (2011) yaptığı çalışmada psikolojik sermaye boyutlarından özyeterlilik inancı ile okula bağlılık arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Ocak ve diğerleri (2016) de örgütsel bağlılık düzeyinin kısmi olarak psikolojik sermayelerinden kaynaklı olduğu ve örgütsel bağlılık düzeyinin artırılması amacıyla psikolojik sermayeden yararlanılmasının faydalı olacağı görüşündedirler. Bu açıklamalardan hareketle, öğrencilerin psikolojik sermaye algıları arttıkça sınıf bağlılıklarının artabileceği ve bu yolla da okula yabancılaşma davranışlarının azalabileceği öngörülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırma kapsamında, üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişkinin analizi amaçlanmaktadır. “Üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

Araştırmanın Problemi

Araştırmanın problem cümlesi, “Üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?” şeklindedir. Bu çalışmada okula yabancılaşmaya neden olabilecek etkenlerden psikolojik sermaye ve sınıf bağlılığı üzerinde durulmaktadır. Üniversite öğrencilerinin okula yabancılaşmalarında psikolojik sermaye ve sınıf bağlılığı rollerinin ortaya konmasının faydalı olacağı öngörülmüştür. Dolayısıyla, bu araştırmanın ve araştırma kapsamında ulaşılabilecek sonuçların, üniversite öğrencilerinin psikolojik sermayeleri, sınıf bağlılıkları ve okula yabancılaşmaları ilişkisi temelinde, eğitim örgütlerinde pozitif psikolojinin ve pozitif örgütsel davranışların önemini vurgulanmasına ve farkındalıkların artırılmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin yabancılaşmalarını etkileyen değişkenlerin ortaya konulması, öğrencilerin başarı düzeylerinin artırılması için de önemli bilgiler sağlayacaktır. Ayrıca bu çalışma; psikolojik sermayenin ve sınıf bağlılığının öğrencilerin okula yabancılaşmalarına ne kadar etki ettiğini belirlemeyi; elde edilen bulgulara göre nasıl önlemler alınacağı konusunda bilgiler vermeyi, elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin psikolojik sermayelerinin güçlendirilmesi, sınıf bağlılıklarının artırılması ve okula yabancılaşmalarının azaltılması için uygulayıcılar ve politika yapıcılara yönelik öneriler getirmeyi amaçlamaktadır. Bu açıdan bu araştırma ile Türkçe literatürdeki bu eksikliklerin giderilmesine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada belirli yapılar arasındaki ilişkilerin nicel yöntemler aracılığıyla ortaya çıkartılmasının mümkün olması (Büyüköztürk vd., 2015) nedeniyle nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli mevcut durumu olduğu gibi açıklamayı (Karasar, 2015) ve çalışılan evrenin özelliklerini belirlemeyi (Fraenkel ve Wallen, 2009) hedefleyen bir uygulamadır. Öğrencilerin psikolojik sermaye algıları ile sınıf bağlılıkları ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişkiyi incelemek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar, çalışılan durumları daha iyi açıklamak adına durumlar arasındaki mümkün olan ilişki ve bağları tespit etmeyi amaçlamaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2009).

Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkilerin saptanmasında, çözümleme yöntemlerinden biri olan Yapısal Eşitlik Modellemesinden (YEM; Structural Equation Model, SEM) (Fraenkel ve Wallen, 2009) yararlanılmıştır. Yapısal Eşitlik Modeli (YEM), birtakım faktörlerin birbiriyle ilişkili olduğuna dair geliştirilen hipotezlerin bir araya getirilerek oluşturulduğu bir modelin doğruluğunun test edilmesi amacıyla kullanılan istatistikî bir yöntemdir (Kline, 2010).

Etik Kurul İzni

Bu makale İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Nisan, 2019 tarihinde kabul edilen aynı isimli doktora tezinden üretilmiştir. Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Rektörlüğünden (23.05.2018- E.41324) izin alınmıştır.

Araştırma Evren ve Örneklemi

Araştırma evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar yarısında İnönü Üniversitesinde öğrenim gören 17.250 öğrenci oluşturmaktadır. Fakültelerde yer alan tüm bölümlerin ikinci öğretim programı olmadığı için ikinci öğretime kayıtlı öğrenciler araştırma evreni dışında bırakılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesinde örneklem büyüklüğünün belirlenmesi aşamasında Jackson (2003) ve Kline (2010) kullanılan gözlenen değişkenlerin “20” katı kadar büyüklükte bir örneklemle çalışılmasının güvenilir sonuçlar verdiğini ayrıca örneklem büyüklüğünün artırılmasının daha iyi sonuçlar vereceğini belirtmişlerdir. Kullanılan gözlenen değişken sayısı elli bir (51) [Psikolojik sermaye=17, sınıf bağlılığı=14 okula yabancılaşma=20] olduğundan; araştırmanın “1.020” öğrenciyle yapılması Jackson (2003)’a göre yeterlidir.

Araştırmanın örnekleme evreninde yer alan okullardan tabakalı seçkisiz örnekleme (stratified random sampling) yöntemiyle tespit edilmiştir. Örnekleme fakülte ve cinsiyet tabaka olarak kullanılmıştır. Öğrencilere 1.500 adet veri toplama formu uygulanmıştır. Toplanan formlardan hatalı/eksik olan ve uç değer olan formlar elendikten sonra kalan 1.278 veri toplama formu üzerinden analizler yapılmıştır. Örnekleme 1.278 öğrenciye ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmanın Evren ve Örneklem Analizi

| Tabaka Fakülte | Evren | | Örneklem | |
|--------------------------------------|--------|------|----------|------|
| | n | % | n | % |
| Tıp Fakültesi | 1.427 | 8.2 | 83 | 6.5 |
| Diş Hekimliği Fakültesi | 433 | 2.5 | 25 | 2.0 |
| Eczacılık Fakültesi | 358 | 2.2 | 26 | 2.0 |
| Hukuk Fakültesi | 713 | 4.1 | 44 | 3.4 |
| Eğitim Fakültesi | 3.736 | 21.6 | 299 | 23.4 |
| Fen Edebiyat Fakültesi | 2.423 | 14.1 | 175 | 13.7 |
| Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi | 564 | 3.2 | 30 | 2.3 |
| İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi | 2.525 | 14.6 | 166 | 13.0 |
| İlahiyat Fakültesi | 1.005 | 5.8 | 89 | 7.0 |
| İletişim Fakültesi | 292 | 1.7 | 34 | 2.7 |
| Mühendislik Fakültesi | 2.253 | 13.2 | 188 | 14.7 |
| Sağlık Bilimleri Fakültesi | 438 | 2.5 | 45 | 3.5 |
| Ziraat Fakültesi | 309 | 1.8 | 19 | 1.5 |
| Spor Bilimleri Fakültesi | 774 | 4.5 | 55 | 4.3 |
| TOPLAM | 17.250 | 100 | 1.278 | 100 |
| Cinsiyet | | | | |
| Kadın | 9.325 | 54.1 | 698 | 54.6 |
| Erkek | 7.925 | 45.9 | 580 | 45.4 |
| TOPLAM | 17.250 | 100 | 1.278 | 100 |

Tablo 1'deki örnekleme yer alan öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından dağılımları incelendiğinde araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin 698'i (%54,6) kız, 580'i (%45,4) erkektir. Tablo 1'deki örnekleme yer alan öğrencilerin fakülteleri açısından dağılımları incelendiğinde; 83'ü (%6,5) Tıp Fakültesinden, 25'i (%2) Diş Hekimliği Fakültesinden, 26'sı (%2) Eczacılık Fakültesinden, 44'ü (%3,4) Hukuk Fakültesinden, 299'u (%23,4) Eğitim Fakültesinden, 175'i (%13,7) Fen Edebiyat Fakültesinden, 30'u (%2,3) Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesinden, 166'sı (%13) İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinden, 89'u (%7) İlahiyat Fakültesinden, 34'ü (%2,7) İletişim Fakültesinden, 188'i (%14,7) Mühendislik Fakültesinden, 45'i (%3,5) Sağlık Bilimleri Fakültesinden, 19'u (%1,5) Ziraat Fakültesinden 55'i (%4,3) Spor Bilimleri Fakültesinden olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak için dört bölümden oluşan bir veri toplama formu kullanılmıştır. Bu formun birinci bölümü demografik bilgilerden (cinsiyet, fa-
külte, bölüm, sınıf düzeyi, aile aylık gelir durumu, aileyle birlikte yaşama durumu),
ikinci bölümü Atila (2019) tarafından geliştirilen “*Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği*
(PSAÖ)”nden, üçüncü bölümü Özer ve Demirtaş (2017) tarafından Türkçeye uyarla-
nan “*Sınıf Bağlılık Ölçeği*”nden, dördüncü bölümü Çağlar (2012) tarafından geliştiri-
len “*Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği*”nden oluşmaktadır.

Sınıf Bağlılık Ölçeği

Öğrencilerin sınıf bağlılık düzeylerini ölçmek amacıyla orijinali Dwyer vd.,
(2004) tarafından geliştirilmiş olan; Özer ve Demirtaş (2017) tarafından “Sınıf Bağlı-
lık Ölçeği” adıyla Türkçeye uyarlanan ölçek kullanılmıştır. 14 maddelik tek faktörlü
yapı kullanılmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler; hiçbir zaman (1), nadiren (2), bazen
(3), çoğunlukla (4) ve her zaman (5) şeklinde belirtilen beşli likert tipi dereceleme
ölçeği ile ifade edilmiştir. Bu araştırma kapsamında asıl veriler üzerinden doğrulayıcı
faktör analizi yapılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indeksleri
şöyledir: $\chi^2= 401,284$ $sd=72$, $\chi^2/sd=5,573$, GFI=0.92, AGFI=0.89, NFI=0.95, CFI=
0.96, RMSEA=0.076, RMR=0.047. Bu çalışma kapsamında toplanan veriler üzerin-
den elde edilen sonuçlara göre ölçeğin Cronbach Alpha değeri .94 olarak saptanmıştır.

Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği

Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları yabancılaşma duygusunu ölçmek amacıyla
Çağlar (2012) tarafından geliştirilen “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır.
Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği, güçsüzlük boyutunda 6, kuralsızlık boyutunda 5, so-
yutlanmışlık boyutunda 5 ve anlamsızlık boyutunda 4 madde olmak üzere dört alt
boyuttan ve toplam 20 maddeden meydana gelmektedir. Ölçekteki 20 maddenin 13
maddesi yabancılaşmanın yaşandığını gösteren, 7 maddesi ise yaşanmadığını gös-
teren ifadeler içermektedir. Maddelerin yanıtlama biçimi “(1) Kesinlikle katılmıyo-
rum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle katılıyorum”
şeklinde beş dereceli bir yapıda düzenlenmiştir. Ancak araştırmacı “(3) Kararsızım”
dereceli yapısını “(3) Orta Derecede Katılıyorum” şeklinde düzenlemiştir. Ölçek-
ten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan ise 20’dir. Puanın yüksekliği
yabancılaşmanın yoğun biçimde yaşandığını, puanın düşüklüğü, yabancılaşmanın
daha az yaşandığını ifade etmektedir. Bu araştırma kapsamında asıl veriler üzerinden
ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan ikinci düzey doğrulayıcı
faktör analizine ilişkin uyum indeksleri şöyledir: $\chi^2= 867.89$, $sd=163$, $\chi^2/sd=5.32$,
GFI=0.93, AGFI=0.91, NFI=0.88, CFI= 0.90, RMSEA=0.058, RMR=0.085. Bu ça-

İşmada yapılan analiz sonucunda bulunan iç tutarlılık katsayıları; ölçek toplamı .82, güçsüzlük alt ölçeği .82, kuralsızlık alt ölçeği .73, soyutlanmışlık alt ölçeği .62 ve anlamsızlık alt ölçeği için .72'dir.

Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği

Atila (2019) tarafından doktora tezi kapsamında geliştirilen “Psikolojik Sermaye Algıları Ölçeği” üniversite öğrencilerinin psikolojik sermayelerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçek özyeterlilik boyutunda 4, umut boyutunda 4, psikolojik dayanıklılık boyutunda 5, iyimserlik boyutunda 4 madde olmak üzere 4 alt boyuttan ve toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan her madde, puan değeri olarak “1 = Beni Hiç Tanımlamıyor”, “2 = Beni Az Tanımlıyor”, “3 = Beni Orta Derecede Tanımlıyor”, “4 = Beni İyi Tanımlıyor”, “5 = Beni Çok İyi Tanımlıyor” seçeneklerinden oluşan, Likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirilmektedir. Soruların tamamı olumlu ifadelerden oluştuğundan, alınan puanların artması üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye algılarının yüksek olduğunu, azalması ise üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye algılarının düşük olduğunu göstermektedir. Araştırma kapsamında yapılan ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indeksleri şöyledir: $\chi^2=463.294$, $p=.000$, $sd=115$, $\chi^2/sd=4.029$, $RMSEA=0.058$, $NFI=0.91$, $CFI=0.93$, $GFI=0.94$, $RMR=0.037$. İç tutarlılık katsayıları ise, özyeterlilik boyutu için “.77”, dayanıklılık boyutu için “.82”, iyimserlik boyutu için “.70” ve umut boyutu için “.71” olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü için “.88” olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında ele alınan bütün değişkenleri bir arada değerlendirmeye imkân tanıyan, Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılmıştır.. Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından yapılan bütün istatistikî analizler parametrik testler aracılığıyla yapılmıştır. Bu kapsamda öncelikle toplanan verilerin parametrik bir testin yapılabilmesi için gerekli olan verilerin tek ve çok değişkenli normallik, doğrusallık, tekli ve çoklu uç değer ve çoklu bağlantılılık gerekleri analize tabi tutulmuştur.

Psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşmaya ilişkin çok değişkenli bir model önerilmiş ve modelin testi için path analizi yapılmıştır.

YEM, değişkenler arasındaki nedensellik ilişkisini ortaya çıkarmaya yarayan, teorik olarak elde edilen modellerin test edilmesi sürecini kapsayan bir analiz yöntemidir (Çokluk vd., 2010). Bu modelleme teori ortaya çıkarmaktan daha çok, teorik olarak kurgulanan bir modelin geçerli olup olmadığını sorgulamaktadır (Kline, 2010).

Modelin uyumu, Tablo 2’de yer alan değerler kullanılarak belirlenmiştir.

Tablo 2*Yapısal Eşitlik Modellemesinde Uyum İndekslerinin Kriterleri*

| İncelenen Uyum İndeksleri | Mükemmel Uyum için Kriterler | İyi Uyum için Kriterler |
|---------------------------|------------------------------|-------------------------|
| χ^2/sd | $0 \leq \chi^2/sd \leq 3$ | $3 < \chi^2/sd \leq 5$ |
| RMSEA | $.00 \leq RMSEA \leq .05$ | $.05 < RMSEA \leq .08$ |
| RMR | $.00 \leq RMR \leq .05$ | $.05 < RMR \leq .08$ |
| CFI | $.95 \leq CFI \leq 1.00$ | $.90 \leq CFI < .95$ |
| NFI | $.95 \leq NFI \leq 1.00$ | $.90 \leq NFI < .95$ |
| GFI | $.95 \leq GFI \leq 1.00$ | $.90 \leq GFI < .95$ |
| AGFI | $.95 \leq AGFI \leq 1.00$ | $.90 \leq AGFI < .95$ |

[Bayram, 2010; Brown, 2006, Çokluk vd., 2010; Hu ve Bentler, 1999; Schumacker ve Lomax, 2010; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2007].

YEM analizinde IBM SPSS AMOS 21 programı kullanılmıştır. Yapılan aracılık testinin anlamlılığının değerlendirildiği SOBEL testi ise, IBM SPSS Statistics 21 programı ve <http://quantpsy.org/sobel/sobel.htm> internet sitesi vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Araştırma probleminin yanıtlanması için tüm değişkenlerin birbiri ile doğrudan ve dolaylı ilişkilerinin ortaya konulması gerektiğinden, değişkenler arasında Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) oluşturulmuştur. YEM beş temel adımdan oluşmaktadır: Model belirleme, model tanımlama, model tahmini, model testi ve uyum ölçütleri ve model modifikasyonu (Bayram, 2010).

Model Belirleme

Araştırma kapsamında ele alınacak modelin belirlenmesi aşamasında, örtük yapılar olan psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşmayı betimleyen faktör ve değişkenler belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında 3 örtük (psikolojik ser-

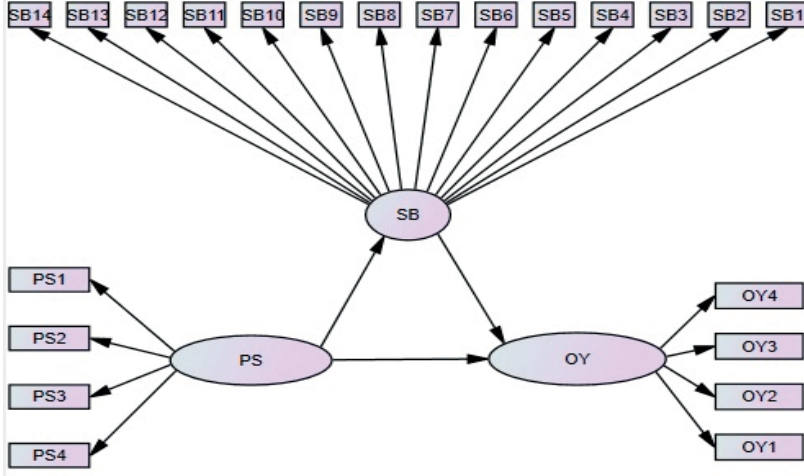
maye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma) ve 22 gözlenen (özyeterlilik, umut, psikolojik dayanıklılık, iyimserlik, güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanmışlık, anlamsızlık, SB1, SB2, SB3, SB4, SB5, SB6, SB7, SB8, SB9, SB10, SB11, SB12, SB13, SB14) değişken bulunmaktadır. Araştırmada ele alınan modelde bulunan bütün örtük ve gözlenen değişkenlerin sayıları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Modelde Yer Alan Örtük Değişkenler ile Gözlenen Değişkenlerin Sayı ve İsimleri

| Örtük Değişkenler | Gözlenen Değişken Sayısı | Gözlenen Değişkenler |
|-------------------------|--------------------------|---|
| Psikolojik Sermaye (PS) | 4 | Özyeterlilik (PS1) Umut (PS2) Psikolojik Dayanıklılık (PS3) İyimserlik (PS4) |
| Sınıf Bağlılığı (SB) | 14 | SB1, SB2, SB3, SB4, SB5, SB6, SB7, SB8, SB9, SB10, SB11, SB12, SB13, SB14 |
| Okula Yabancılaşma (OY) | 4 | Güçsüzlük (OY1) Kuralsızlık (OY2) Soyutlanmışlık (OY3) Anlamsızlık (OY4) |

Tablo 3'te de görüldüğü gibi üç değişkenli bir model oluşturulmuştur. Modelde psikolojik sermaye araştırmanın bağımsız değişkenini, sınıf bağlılığı aracı değişkenini ve okula yabancılaşma da bağımlı değişkenini oluşturmaktadır. Test edilecek model Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1*Araştırmanın Yapısal Modeli*

Araştırma modeli incelendiğinde, öğrencilerin psikolojik sermaye algılarının okula yabancılaşma algılarını doğrudan; sınıf bağlılığının okula yabancılaşma algısını doğrudan, psikolojik sermaye algısının sınıf bağlılığını doğrudan ve sınıf bağlılığı aracılığı ile psikolojik sermaye algılarının okula yabancılaşma algılarını etkilemesi beklenmiştir.

Model Tanımlama

Modelin tanımlanması aşamasında, modelde yer alan örtük değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4*Örtük Değişkenlerin İkili Korelasyonları*

| | Sınıf Bağlılığı | Okula Yabancılaşma |
|--------------------|-----------------|--------------------|
| Psikolojik Sermaye | .301** | -.284** |
| Sınıf Bağlılığı | | -.414** |

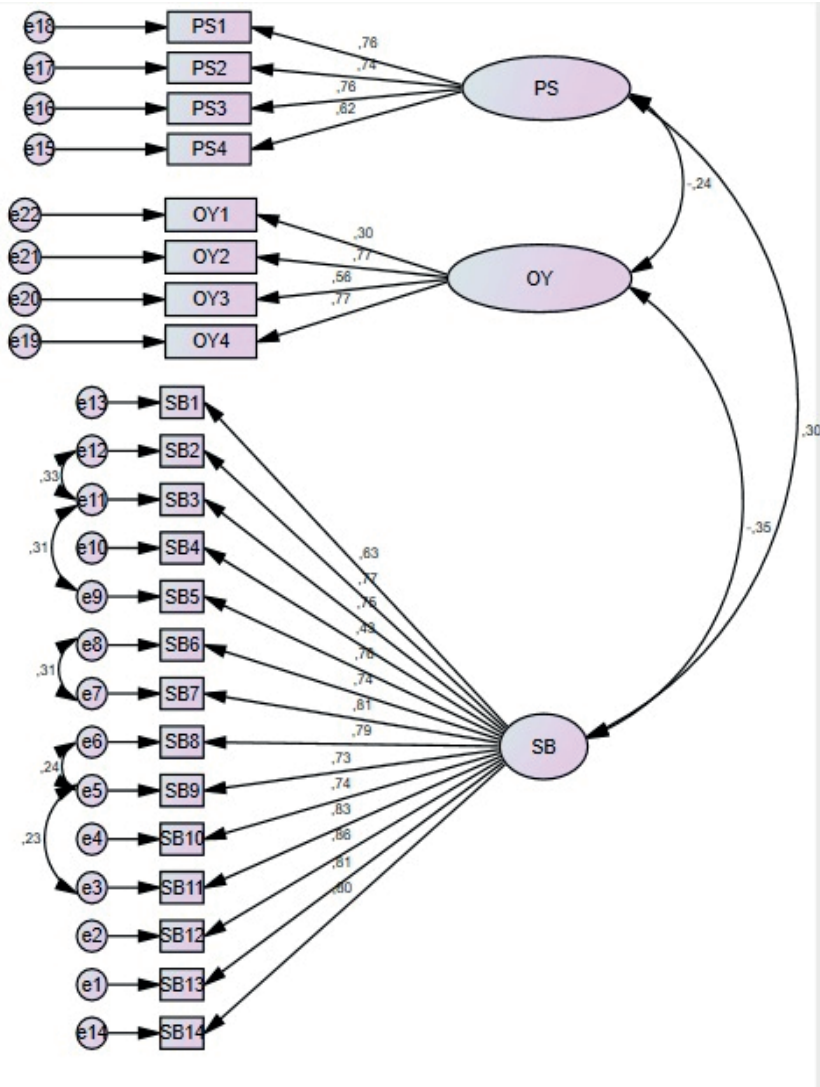
** p<.01

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin psikolojik sermaye algıları ile sınıf bağlılığı arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü; psikolojik sermaye algıları ile okula yabancılaşma algıları arasında düşük düzeyde ve negatif yönlü; sınıf bağlılığı ile okula yabancılaşma algıları arasında da orta düzeyde ve negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Bu aşamadan sonra, örtük ve gözlenen değişkenler arasındaki tüm ilişkiler serbest bırakılarak ölçüm modeli test edilmiştir. Ölçüm modeline ilişkin path diyagramı ve standardize edilmiş değerler Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2

Ölçüm Modeline Ait Path Diyagramı Standardize Edilmiş Sonuçlar



Modele ilişkin tahmin değerleri Tablo 5’teki gibidir.

Tablo 5*Araştırma Modeline İlişkin Tahmin Sonuçları*

| Test Edilen Yol | Standardize Edilmiş Tahmin (β) | C.R. (t- değeri) | PP |
|-----------------|--|------------------|------|
| PS1 <--- PS | .76 | 23.71 | **** |
| PS2 <--- PS | .74 | 23.82 | **** |
| PS3 <--- PS | .76 | 23.82 | **** |
| PS4 <--- PS | .62 | 19.93 | **** |
| OY1 <--- OY | .30 | 9.02 | **** |
| OY2 <--- OY | .76 | 9.51 | **** |
| OY3 <--- OY | .55 | 9.02 | **** |
| OY4 <--- OY | .77 | 9.51 | **** |
| SB1 <--- SB | .63 | 24.14 | **** |
| SB2 <--- SB | .76 | 30.57 | **** |
| SB3 <--- SB | .74 | 29.48 | **** |
| SB4 <--- SB | .43 | 15.73 | **** |
| SB5 <--- SB | .76 | 30.35 | **** |
| SB6 <--- SB | .74 | 29.24 | **** |
| SB7 <--- SB | .81 | 33.09 | **** |
| SB8 <--- SB | .79 | 32.04 | **** |
| SB9 <--- SB | .73 | 28.82 | **** |
| SB10 <--- SB | .74 | 29.42 | **** |
| SB11 <--- SB | .82 | 33.76 | **** |
| SB12 <--- SB | .85 | 35.69 | **** |
| SB13 <--- SB | .80 | 32.76 | **** |
| SB14 <--- SB | .79 | 32.76 | **** |

***p<.01

Tablo 5'teki bulgular incelendiğinde ölçme modeline ait t-değerlerinin 9.02 ile 35.69 arasında değiştiği ve elde edilen bütün t-değerlerinin 2.58'den büyük olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle bütün t-değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu söylenebilir. Ayrıca ölçüm modeline ait bütün faktör yükleri .30'un üzerindedir.

Yol analizi sonucunda daha sonra model uyum indekslerine bakılmış modelin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olup olmadığı kontrol edilmiştir. Modele ilişkin uyum değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Ölçüm Modeline İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

| İncelenen Uyum İndeksleri | Mükemmel Uyum için Kriterler | İyi Uyum için Kriterler | Elde Edilen Uyum İndeksleri | Sonuç |
|---------------------------|------------------------------|-------------------------|-----------------------------|-----------------------|
| χ^2/sd | $0 \leq \chi^2/sd \leq 3$ | $3 < \chi^2/sd \leq 5$ | 5.832 | Kabul Edilebilir Uyum |
| RMSEA | $.00 \leq RMSEA \leq .05$ | $.05 < RMSEA \leq .08$ | 0.062 | İyi Uyum |
| CFI | $.95 \leq CFI \leq 1.00$ | $.90 \leq CFI < .95$ | 0.94 | İyi Uyum |
| NFI | $.95 \leq NFI \leq 1.00$ | $.90 \leq NFI < .95$ | 0.92 | İyi Uyum |
| GFI | $.95 \leq GFI \leq 1.00$ | $.90 \leq GFI < .95$ | 0.92 | İyi Uyum |
| AGFI | $.95 \leq AGFI \leq 1.00$ | $.90 \leq AGFI < .95$ | 0.90 | İyi Uyum |

Tablo 6'daki uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde, ölçme modeline ilişkin uyum iyiliği indekslerinin iyi ve kabul edilebilir uyuma işaret ettiği görülmektedir. Sadece χ^2/sd uyum iyiliği değeri istenilen aralığın biraz dışındadır. Bunun sebebi de χ^2 değerinin örneklem büyüklüğünden etkilenmesi ve örneklem büyüklüğünün fazla olduğu durumlarda χ^2 değerinin çok yüksek çıkmasıdır (Şimşek, 2007). Bu bulgulardan hareketle, uyum iyiliği indeksleri incelenen ölçüm modelinin model veri uyumunun sağlandığı söylenebilir.

Model Tahmini

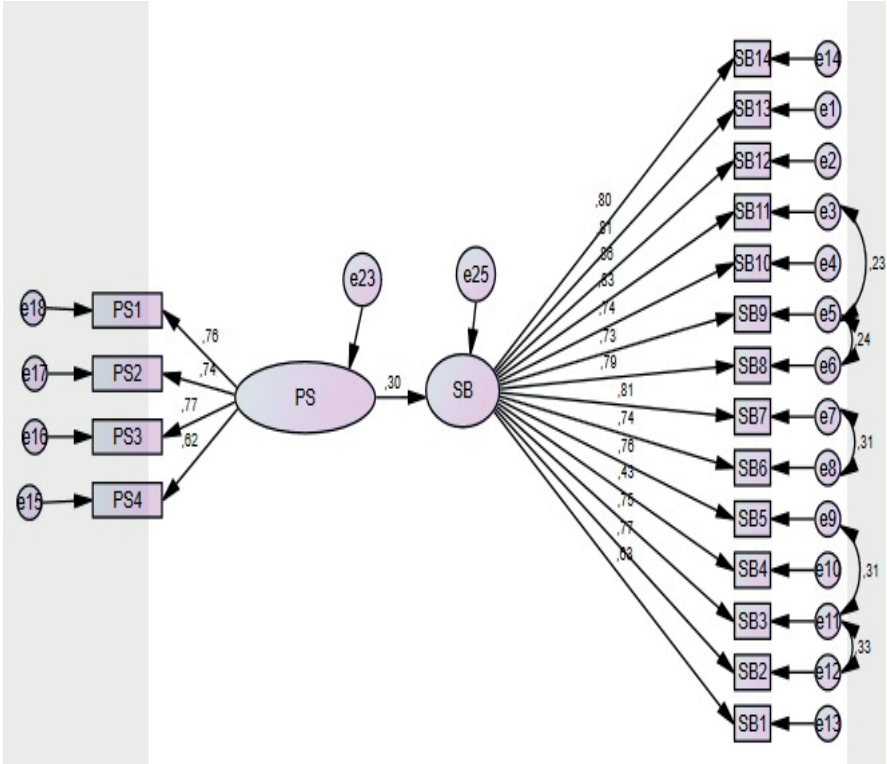
Bu aşamada toplanan verilerle model parametreleri arasındaki uyumu kestirebilmek için model uyum programlarından AMOS kullanılmıştır. Bu program vasıtasıyla üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma

algıları arasındaki ilişkilere dayalı olarak oluşturulan yapısal eşitlik modellemesi test edilmiştir. Ele alınan modelde psikolojik sermaye bağımsız değişken, okula yabancılaşma bağımlı değişken ve sınıf bağlılığı da aracı değişken olarak model kapsamında değerlendirilmiştir.

Ele alınan modelde ilk olarak modelin bağımsız değişkeni olan psikolojik sermaye ile aracı değişkeni olan sınıf bağlılığı arasındaki ilişki yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmiştir. Elde edilen analiz sonuçları Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3

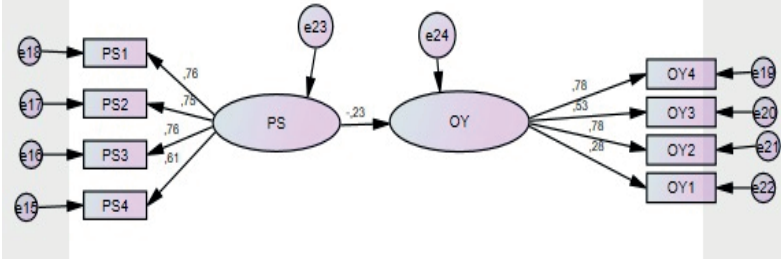
Psikolojik Sermaye ile Sınıf Bağlılığı Yapısal Eşitlik Modellemesi Analizi



Şekil 3'e göre psikolojik sermaye ile sınıf bağlılığı arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Yapısal eşitlik modellemesinin ikinci aşamasında, modelin bağımsız değişkeni olan psikolojik sermaye ile bağımlı değişkeni olan okula yabancılaşma arasındaki ilişki yapısal eşitlik modellemesiyle incelenmiştir. Elde edilen analiz sonuçları Şekil 4'te sunulmuştur.

Şekil 4

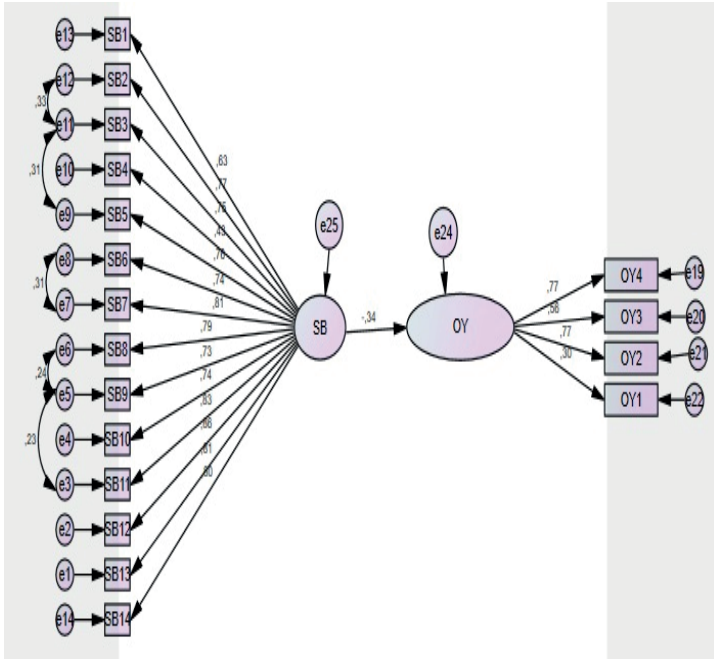
Psikolojik Sermaye ve Okula Yabancılaşma Yapısal Eşitlik Modelleme Analizi



Şekil 4'e göre psikolojik sermaye ve okula yabancılaşma arasında düşük düzeyde anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Son olarak, modelin aracı değişkeni olan sınıf bağlılığı ile bağımlı değişkeni olan okula yabancılaşma arasındaki ilişki yapısal eşitlik modellemesiyle incelenmiştir. Elde edilen analiz sonuçları Şekil 5'te sunulmuştur.

Şekil 5

Sınıf Bağlılığı ve Okula Yabancılaşma Yapısal Eşitlik Modelleme Analizi



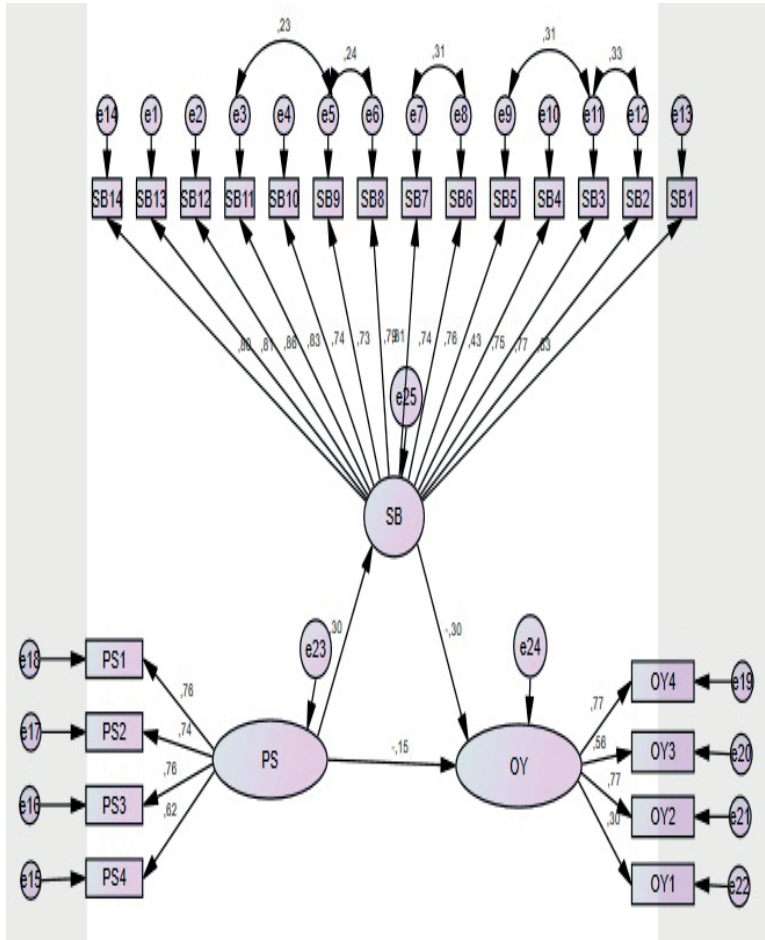
Şekil 5'e göre sınıf bağlılığı ile okula yabancılaşma arasında orta düzeyde, anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle, 3 değişken arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiş ve bu kapsamda ele alınan 3 gizil ve 22 gözlenen değişken yapısal eşitlik modellemesine dâhil edilmiştir.

Model Testi ve Uyum Ölçütleri

Yapılan yapısal eşitlik modellemesi sonucunda ortaya çıkan path diyagramı ve standardize edilmiş sonuçlar Şekil 6'da sunulmuştur.

Şekil 6

Yapısal Eşitlik Modellemesine Ait Path Diyagramı Standardize Edilmiş Sonuçlar



Şekil 6'ya göre gözlenen değişkenlerin .30 ile .85 arasındaki yük değerlerine sahip oldukları görülmektedir. Diğer yandan yapısal eşitlik modellemesinde bağımlı, bağımsız ve aracı değişkenler arasındaki ilişkilere bakıldığında psikolojik sermaye ile okula yabancılaşma arasında -.15; sınıf bağlılığı ile okula yabancılaşma arasında -.30 ve psikolojik sermaye ile sınıf bağlılığı arasında .30 düzeyinde bir ilişki tespit edilmiştir. Örtük değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlılık düzeyini tespit etmek amacıyla t-değerleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Yapısal Eşitlik Modellemesine İlişkin t- değerleri

| Test Edilen Yol | Standardize Edilmiş Tahmin (β) | C.R. (t- değeri) | p |
|-----------------|--|------------------|-----|
| SB <--- PS | .304 | 9.148 | *** |
| OY <--- SB | -.300 | -8.721 | *** |
| OY <--- PS | -.150 | -4.178 | *** |

***p<.01

Tablo 7'ye göre modeldeki t değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Tüm değişkenler arasında anlamlı ilişkiler mevcuttur. Modeldeki tüm yollar anlamlı çıktığı için model üzerinde herhangi bir modifikasyon yapılmamıştır.

Tablo 7'deki tahmin değerleri ve Tablo 6'daki uyum iyiliği değerlerine göre öğrencilerin psikolojik sermaye algıları okula yabancılaşma algılarını anlamlı bir biçimde yordamaktadır (β = -.15; p < .01). Öğrencilerin psikolojik sermaye algıları sınıf bağlılıklarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır (β = .30; p < .01). Öğrencilerin sınıf bağlılıkları okula yabancılaşma algılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır (β = -.30; p < .01).

Aracılık Etkisinin İncelenmesi

Buraya kadar değişkenlerin doğrudan etkileri incelenmiştir. Ancak bazen bir değişkenin başka bir değişken üzerindeki etkisine başka bir değişken aracılık edebilmektedir (Meydan ve Şeşen, 2015). Aracılık etkisi, bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni en az bir aracı değişkenle dolaylı yoldan etkilemesi sonucu meydana gelmektedir (Preacher ve Hayes, 2008).

Aracılık etkisinin söz konusu olabilmesi için birtakım şartların sağlanması gerekmektedir. Baron ve Kenny'nin adımları olarak adlandırılan bu şartlar şu şekilde sıralanmaktadır (Baron ve Kenny, 1986):

- Bağımlı değişken üzerinde bağımsız değişkenin etkisi olması gereklidir.
- Bağımsız değişken, aracı değişken üstünde etkili olmalıdır.
- Aracı değişken, ikinci adımdaki analize eklendiği zaman; bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasında anlamlı olmayan bir ilişki meydana gelirse tam aracılık etkisinden; bağımsız değişkenle bağımlı değişken arasındaki ilişkide anlamlılık düzeyinde azalma gerçekleşirse kısmi aracılık etkisinden bahsedilebilir.

Bununla birlikte aracılık etkisinden bahsedebilmek için gerçekleştirilmesi gerekli olan koşulların yanında, bağımsız değişkenin aracı değişken vasıtası ile bağımlı değişken üstündeki dolaylı etkisinin anlamlı olup olmadığını tespit etmek gerekli olur. Bu anlamlılığı saptayabilmek için değişik testler geliştirilmiştir. Bu testlerden biri de Sobel testtir (Sobel, 1982). Bu test, ilgili değişkenlere ait düzeltilmemiş regresyon katsayıları (B) ve bunlara ait standart hata değerleri kullanılarak hesaplanmaktadır.

Psikolojik sermayenin okula yabancılaşma üzerindeki etkisine sınıf bağlılığının aracılık etkisini belirlemek amacıyla öncelikle psikolojik sermayenin okula yabancılaşma üzerindeki toplam etkisi analiz edilmiştir. Şekil 4'te psikolojik sermayenin okula yabancılaşma üzerine etkisini gösteren yapısal model görülmektedir. Psikolojik sermayenin okula yabancılaşma üzerindeki etkisini gösteren modele ait standardize edilmiş tahmin değerleri Tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 8

Psikolojik Sermaye ile Okula Yabancılaşmadan Oluşan Modele İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

| İncelenen Uyum İndeksleri | Mükemmel Uyum için Kriterler | İyi Uyum için Kriterler | Elde Edilen Uyum İndeksleri | Sonuç |
|---------------------------|------------------------------|-------------------------|-----------------------------|-----------------------|
| χ^2/sd | $0 \leq \chi^2/sd \leq 3$ | $3 < \chi^2/sd \leq 5$ | 8.087 | Kabul Edilebilir Uyum |
| RMSEA | $.00 \leq RMSEA \leq .05$ | $.05 < RMSEA \leq .08$ | 0.074 | İyi Uyum |
| CFI | $.95 \leq CFI \leq 1.00$ | $.90 \leq CFI < .95$ | 0.95 | Mükemmel Uyum |
| NFI | $.95 \leq NFI \leq 1.00$ | $.90 \leq NFI < .95$ | 0.92 | İyi Uyum |
| GFI | $.95 \leq GFI \leq 1.00$ | $.90 \leq GFI < .95$ | 0.97 | Mükemmel Uyum |
| AGFI | $.95 \leq AGFI \leq 1.00$ | $.90 \leq AGFI < .95$ | 0.94 | İyi Uyum |

Tablo 8'e göre psikolojik sermayenin okula yabancılaşma üzerindeki toplam etkisini gösteren yol diyagramına ilişkin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir. χ^2/sd uyum değerinin büyük olması daha önce de belirtildiği gibi örnekleme dâhil edilen kişi sayısının fazla olması ile ilişkilidir. Bundan dolayı χ^2/sd uyum değerinin büyük olması sorun teşkil etmemektedir. Modele ilişkin tahmin değerleri Tablo 9'daki gibidir.

Tablo 9

Psikolojik Sermaye ile Okula Yabancılaşmadan Oluşan Yapısal Modele İlişkin Tahmin Değerleri

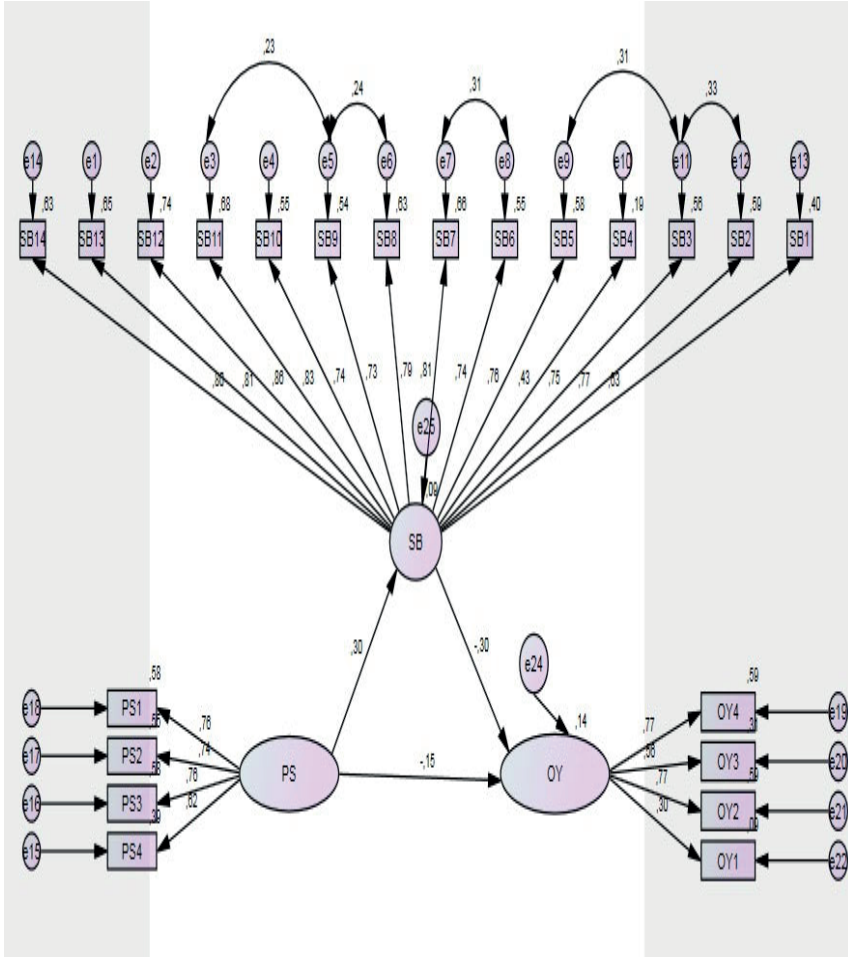
| Test Edilen Yol | Standardize Edilmiş Tahmin (β) | Standart Hata | C.R. (t- değeri) | p |
|-----------------|--|---------------|------------------|-----|
| OY <--- PS | -.234 | .061 | -6.494 | *** |

*** $p < .01$

Tablo 9'da psikolojik sermaye ile okula yabancılaşma arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($\beta = -.234$; $p < .01$). Aracılık etkisini belirleyebilmek için bu modele sınıf bağlılığı değişkeni eklenmiştir. Yapılan yapısal eşitlik modellemesi sonucunda ortaya çıkan path diyagramı ve standardize edilmiş sonuçlar Şekil 6'da verilmişti. Bununla birlikte okula yabancılaşma değişkenine, psikolojik sermaye ve sınıf bağlılığı değişkenlerinin etki düzeyinin de bulunduğu sonuçlar Şekil 7'de sunulmuştur.

Şekil 7

Yapısal Eşitlik Modellemesine Ait Path Diyagramı, Etki Düzeyinin de Belirtildiği Standardize Edilmiş Sonuçlar



Şekil 7'ye göre nihai modelde psikolojik sermaye ve sınıf bağlılığı değişkenleri birlikte okula yabancılaşma değişkenindeki varyansın yaklaşık %14'ünü açıklamaktadır.

Ayrıca Şekil 4'e göre psikolojik sermaye ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkide standardize edilmiş tahmin katsayısı ($\beta = -.023$; $p < .01$) iken, Şekil 7'ye göre mo-

dele sınıf bağlılığı aracı değişkeni eklendiğinde bu katsayı ($\beta=-.015$; $p<.01$) olmuştur. Yani psikolojik sermaye ile okula yabancılaşma arasında ilişkinin anlamlılık düzeyinde azalma meydana gelmiştir. Bu bulgu doğrultusunda Baron ve Kenny'nin (1986) aracılık etkisi için ön koşul olarak sunduğu şartların sağlandığı ifade edilebilir.

Baron ve Kenny (1986), bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyinde, aracı değişkenin modele eklenmesiyle, bir azalmanın meydana gelmesi halinde bu durumun kısmi aracılığa işaret ettiğini ifade etmektedir. Aracı değişkenin modele eklenmesiyle psikolojik sermaye okula yabancılaşma arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyinin azalması sınıf bağlılığı değişkeninin psikolojik sermaye ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkide kısmi aracılık etkisine sahip olduğunu göstermektedir. Yani psikolojik sermayenin okula yabancılaşma üzerinde doğrudan bir etkisi olmakla birlikte sınıf bağlılığı değişkeni aracılığıyla da okula yabancılaşmayı etkilemektedir. Araştırma modeli için oluşturulan YEM sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Araştırma Modeli İçin Yapısal Eşitlik Modeli Sonuçları

| Faktörler | Standardize Edilmiş Değerler |
|------------|------------------------------|
| SB <--- PS | .304 |
| OY <--- SB | -.300 |
| OY <--- PS | -.150 |

| Yapısal Eşitlikler | R ² |
|--------------------|----------------|
| SB=0.304*PS | .093 |
| OY= -0.30*SB | .090 |
| OY= -0.15*PS | .023 |

Tablo 10'a göre psikolojik sermaye bağımsız değişkeni ile sınıf bağlılığı aracı değişkeni arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (.30; $p<.01$). Bu bulgudan hareketle, psikolojik sermaye algısındaki 100 puanlık artışın sınıf bağlılığında 30 puanlık artışa veya bunun tersi olarak da psikolojik sermaye algısındaki 100 puanlık azalışın sınıf bağlılığında 30 puanlık azalışa sebep olacağı ileri sürülebilir. Çalışmanın bağımsız değişkeni olan psikolojik sermaye algısının, aracı değişken olan sınıf bağlılığını %9 düzeyinde açıkladığı ve .01 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır.

Diğer yandan araştırmanın aracı değişkeni olan sınıf bağlılığı ile bağımlı değişkeni olan okula yabancılaşma arasında -.30 düzeyinde, istatistiksel olarak anlamlı

ve negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulguya göre sınıf bağlılığındaki 100 puanlık artış, öğrencinin okula yabancılaşma düzeyinde 30 puanlık bir azalmaya veya tam tersi duruma işaret etmektedir. Sınıf bağlılığının, okula yabancılaşma algılarını %9 düzeyinde açıkladığı ve .01 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Son olarak araştırmanın bağımsız değişkeni olan psikolojik sermaye ile bağımlı değişkeni olan okula yabancılaşma arasında sınıf bağlılığı kısmi aracılığı ile -.15 düzeyinde anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır.

Sınıf bağlılığı aracı değişkeninin dolaylı etkisinin anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla Sobel testi kullanılmıştır. Bu kapsamda psikolojik sermaye ile sınıf bağlılığı ve sınıf bağlılığı ile okula yabancılaşma değişkenleri arasındaki ilişkilerin standart hata puanlarının ve standardize edilmemiş regresyon katsayılarının hesaplanması gerekmektedir. Yapılan regresyon analizlerinin sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Psikolojik Sermaye ile Sınıf Bağlılığı ve Sınıf Bağlılığı İle Okula Yabancılaşma Arasındaki Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

| | B | β | Sh | t | p |
|----------------|-------|---------|------|---------|-------|
| SB <--- PS (a) | .395 | .301 | .035 | 8.339 | .000* |
| OY <--- SB (b) | -.404 | -.414 | .025 | -16.265 | .000* |

* $p < .05$; B = Standardize Edilmemiş β değeri; Sh = Standart Hata
 $R^2_{(a)} = .093$; $R^2_{(b)} = .090$; $F_{(a)} = 126.686$; $F_{(b)} = 264.550$; $p_{(a)} < .05$; $p_{(b)} < .05$

Tablo 11’e göre psikolojik sermaye ile okula yabancılaşma değişkenleri arasındaki sınıf bağlılığı aracılık rolü, istatistiksel olarak anlamlıdır (Sobel_(z) = -9.252; Sh = .01; $p < .05$; <http://quantpsy.org/sobel/sobel.htm>).

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişki incelenmiş ve sınıf bağlılığının aracılık rolüne bakılmıştır. Sonuç olarak; öğrencilerin psikolojik sermaye algıları ile okula yabancılaşma algıları arasında düşük düzeyde ve negatif yönlü; öğrencilerin sınıf bağlılıkları ile okula yabancılaşma algıları arasında orta düzeyde ve negatif yönlü; öğrencilerin psikolojik sermaye algıları ile sınıf bağlılıkları arasında ise orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca sınıf bağlılığının, psikolojik sermaye ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolüne sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle, psikolojik sermayenin hem doğrudan hem

de sınıf bağlılığı aracılığıyla dolaylı yoldan okula yabancılaşma algılarını etkilediği sonucu elde edilmiştir. Psikolojik sermaye ve sınıf bağlılığı değişkenlerinin birlikte okula yabancılaşma değişkenindeki varyansın yaklaşık %14'ünü açıkladıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin psikolojik sermaye algılarını artırmak ve okula yabancılaşma algılarını azaltmak için sınıf bağlılıklarının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aşikâr olduğunu gördüğümüz bir değişkenin diğer değişken üzerindeki etkisinin bir başka aracı değişken tarafından da sağlandığı keşfedilmiş böylelikle görünürdeki ilişki dinamiklerinin ötesinde bir durum keşfedilmiş olmaktadır.

Çalışkan ve Pekkan (2017) psikolojik sermayenin alt boyutlarının yabancılaşmayı negatif olarak etkilediğini tespit etmişlerdir. Ayrıca Mengi (2011) tarafından yapılan çalışmada psikolojik sermaye boyutlarından olan özyeterlilik inançlarının artmasıyla beraber okul bağlılığı düzeyinin de arttığı ifade edilmektedir. Turgut (2015), çalışmasında psikolojik sermaye boyutlarından psikolojik sağlamlık ile okul bağlılığının ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Ocak ve diğerleri (2016) de örgütsel bağlılık düzeyinin kısmi olarak psikolojik sermayeden kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Yazar ve Özutku (2009) da psikolojik sermayenin örgütsel bağlılıkları pozitif yönde etkilediğini tespit etmişlerdir. Okul bağlılığının okuldan ayrılma sıklığını düşürdüğünü belirten farklı araştırmalar da mevcuttur (Janosz vd., 2008, akt. Sağlam, 2016). Mouton (1995) ise okul bağlılığı düşük olan öğrencilerin dışlanmışlık, yalnızlık ve okula yabancılaşma duyguları yaşadıklarını saptamıştır. Huang (2012) öğrencilerin sınıf arkadaşlarından destek almalarının, sınıfta başkalarıyla iletişim kurarken yaşadıkları korku veya endişe hissine daha az kapılmalarını sağladığını ve sınıfta fikirlerini daha rahat ifade etmelerine neden olduğunu tespit etmiştir. Gedik (2014) yaptığı çalışmada öğrenci-öğrenci iletişimi ile okula yabancılaşma arasında negatif yönlü anlamlı ilişki tespit etmiştir. Öğrencilerin okulda arkadaşları ile kurduğu olumlu ilişkilerin, okula yabancılaşmanın etkisini azaltabileceği söylenebilir (Gedik, 2014). Ayık vd., (2015) de araştırmalarında öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla ilişkileri iyileştikçe okula yabancılaşma algılarının da azalmakta olduğunu tespit etmiştir. Tschannen-Moran ve diğerleri 2013 (Akt: Erol, 2016) ve Arastaman da (2009) okula bağlılık düzeyleri düşük olan öğrencilerin okula yabancılaşma riskinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Şimşek ve Ataş Akdemir'in (2015) de çalışmalarında öğrencilerin okula yabancılaşmalarının, öğrencilerin sınıf arkadaşları ile ilişki durumlarına bağlı olarak anlamlı biçimde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Sınıf arkadaşlarıyla ilişkileri zayıf olan öğrencilerin daha fazla yabancılaşma yaşadığı görülmüştür.

Dolayısıyla çalışmamızın bulgularına dayanarak alanyazının da desteğiyle üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye algılarının yükselmesiyle sınıf bağlılıklarının da yükselmesi; ayrıca hem sınıf bağlılığı üzerinden hem de doğrudan etkiyle okula yabancılaşmalarının azalması beklenmektedir.

Öneriler

Bu araştırma kapsamında öğrencilerin psikolojik sermayelerinin hem doğrudan hem de sınıf bağlılığı aracılığıyla dolaylı yoldan okula yabancılaşma algılarını etkilediği sonucu elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin psikolojik sermaye algılarını artırmak, sınıf bağlılıklarını artırmak ve okula yabancılaşmalarını azaltabilmek amacıyla, geliştirilen öneriler sıralanmaktadır.

- Üniversite yönetimi tarafından etkileşimi artıracak sosyal ortamlar ve öğrencilerin yoğunlukla kullanabileceği sosyalleşme alanları düzenlenebilir. Üniversitenin donanımı ve fiziksel ortamları daha işlevsel hale getirilebilir. Fakülte bazında sosyal faaliyetler düzenlenebilir. Fakültelerin kampüsteki mevcut konumu dik-kate alınarak sosyal alanlara uzaklığı planlanabilir. Ortak mekânların uzun süre kullanımı özendirilebilir. Ortak mekânların, tenis kortları gibi, hafta sonları veya mesai saatleri dışında öğrencilere ücretsiz olması sağlanabilir.
- Üniversite yönetimi, öğretim elemanı ve öğrenci ilişkilerini artıracak etkinlikler, toplantılar düzenleyebilir. Öğrencilerin karar vermeye etkin katılımlarını sağlamak adına karar sürecinde düzenlemeler yapılabilir. Sosyal medyanın olumlu tarafları kullanılarak etkileşim ortamı yaratılabilir. İçerisinde öğretim elemanlarının da bulunduğu sosyal ortam grupları Facebook grupları, Whatsapp grupları vb. kurulum etkinlikleri takip edilebilir.
- Üniversite yönetimi tarafından üniversitelerde öğrencilere sosyal ve psikolojik destek sağlayacak uzmanların bulunduğu PDR merkezleri kurulum etkin olarak çalıştırılması sağlanabilir.
- Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini doğru biçimde ifade edebilmeleri için sözel iletişimlerini geliştirebilecekleri; iletişim teknikleri, diksiyon, yazma becerileri, edebi ifade gibi eğitimler almaları sağlanabilir. Şiir, edebiyat grupları oluşturulabilir. Kulüp etkinlikleri düzenlenebilir. Öğrencilerin kendi ürünlerini sunabilecekleri sergiler, kendi yazdıkları şiirleri okuyabilecekleri şiir dinleti geceleri düzenlenebilir.
- Bireyin kendini kurum kültürüyle özdeşleştirme amacıyla çeşitli anma ve kutlama programları öğrenciler tarafından hazırlanıp öğrencilerin katılımı sağlanarak gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Akçay, V. H. (2011). *Pozitif psikolojik sermayenin kişisel değerler bakımından iş tatminine etkisi ve bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Akçay, V. H. (2012). Pozitif psikolojik sermayenin iş tatmini ile ilişkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 123-140.
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 102-112.
- Aslan, H. (2018). *Duygusal emek ile işe yabancılaşma ilişkisinde psikolojik sermayenin etkisi: otel işletmelerinde bir alan araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Ataş, Ö. & Ayık, A. (2013). Öğretmen adaylarında okula yabancılaşma. *Electronic Turkish Studies*, 8 (8), 103-122.
- Atila F. (2019). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sermaye, sınıf bağlılığı ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişkinin analizi. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi.
- Atila, F. ve Dönmez, B. (2017). *Eğitim Fakültesi öğrencilerinin sınıf bağlılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından analizi*. 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi. 11-13 Mayıs, Kızılcahamam, Ankara.
- Avcı, M. (2012). Eğitimde temel bir sorun: Yabancılaşma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (3), 23-40.
- Ayık, A., Uzun, T., Ataş, Ö. & Yücel, E. (2015). Öğrencilerin genel sinizm tutumları ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 39, 491-508.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1173-1182.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M. & Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes,

- motives, and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32, 627-658.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: AMOS uygulamaları*. Ezgi Kitabevi.
- Berberoğlu, N. (2013). *Psikolojik sermayenin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkisi: bir alan araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- Brown, M. R., Higgins, K. & Paulsen, K. (2003). Adolescent alienation: What is it and what can educators do about it? *Intervention in School and Clinic*, 39 (1), 3-9.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayınları.
- Can, S. (2008). *İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi.
- Coşkun, Y. & Altay, C. A. (2009). Lise öğrencilerinde yabancılaşma ve benlik algısı ilişkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 41-56.
- Cutrona, C. E., Cole, V., Colangelo, N., Assousine, S. G. & Russell, D. (1994). Perceived parental social support and academic achievement: An attachment theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66 (2), 369-378.
- Çağlar, Ç. (2012). Öğrenci yabancılaşma ölçeğinin (ÖYÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37 (166), 195-218.
- Çalışkan, A. & Pekkan, N. Ü. (2017). Psikolojik Sermayenin İşe Yabancılaşmaya Et-kisinde Örgütsel Desteğin Aracılık Rolü. *İş ve İnsan Dergisi*, 4 (1) , 17-33 . DOI: 10.18394/iid.303183
- Çetin, F. & Basım, H. N. (2012). Örgütsel psikolojik sermaye: bir ölçek uyarlama çalışması. *Amme İdaresi Dergisi*, 45(1), 121-137.
- Çınar, E. (2011). *Pozitif psikolojik sermaye'nin örgütsel bağlılıkla ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Çimen, İ. (2015). *Öğretmenlerin psikolojik sermaye algısına ilişkin faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi.
- Çivıtcı, N. (2011). Lise öğrencilerinde okul öfkесinin yordayıcıları olarak okula yabancılaşma ve algılanan sosyal destek. *İlköğretim Online*, 10(3), 861-871.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*: Pegem Akademi.
- Dwyer, K. K., Bingham, S. G., Carlson, R. E., Prisbell, M., Cruz, A. M. & Fus, D. A. (2004). Communication and connectedness in the classroom: Development of the Connected Classroom Climate Inventory. *Communication Research Reports*, 21 (3), 264-272.
- Erkmen, T. & Esen, E. (2012). Bilişim sektöründe çalışanların psikolojik sermaye düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İİBF Dergisi*, 14 (2).
- Erol, Y. C. (2016). *Paylaşılan liderlik, aile katılımı ve okula bağlılık arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi.
- Fisher, J. R. & Eckstrom, D. (2005). *Communication and connectedness in the high school classroom*. Proposed presentation for the Canadian Association for Study of Educational Administration (CASEA) Conference May 28-31, University of Western Ontario.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th edition). McGraw-Hill.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.
- Frisby, B. N. & Martin, M. M. (2010). Instructor–Student and Student–Student Rapport in the Classroom. *Journal of communication education*, 59 (2).
- Gedik, A. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi bağlamında okula yabancılaşma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi.
- Gerdes, H., & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling & Development*, 72(3), 281-288.

- Glaser, H. F. & Bingham, S. (2009). Students' perceptions of their connectedness in the community college basic public speaking course. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 9 (2), 65.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Huang, I-T. J. (2012). *Are international students quiet in class? The influence of teacher confirmation and classroom connectedness on classroom apprehension and Willingness to talk among international students*, Unpublished master's thesis, University of Wyoming.
- İştar Işıklı, E. (2018). Üniversite öğrencilerinde psikolojik sermaye: Düzce ilinde bir alan araştırması. *Ekev Akademi Dergisi*, 22 (73).
- Jackson, D. L. (2003). Revisiting sample size and number of parameter estimates: Some support for the N: q hypothesis. *Structural equation modeling*, 10 (1), 128-141.
- Jafri, H. (2013). A study of the relationship of psychological capital and students' performance. *Business Perspectives and Research*. 1 (2), 9-16.
- Johnson, D. I. (2009). Connected classroom climate: a validity study, *Communication Research Reports*, 26 (2), 146-157.doi: 10.1080=08824090902861622.
- Johnson, G. M. (2005). Student alienation, academic achievement, and WebCT use. *Educational Technology & Society*, 8 (2), 179-189.
- Kalyar, M. N. (2017). *Psikolojik sermaye, lider-üye etkileşimi ve motivasyon ara değişkenleri bağlamında etik liderliğin yaratıcılık ve performans üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi.
- Karacaoğlu, K. & İnce, F. (2013). Pozitif örgütsel davranışın örgütsel sinizm üzerindeki etkileri: Kayseri ilindeki imalat sanayi işletmelerinde bir uygulama, *Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF Dergisi*, 18 (1), 181-201.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Keleş, H. N. (2011). Pozitif psikolojik sermaye: tanımı, bileşenleri ve örgüt yönetimi-ne etkileri. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi* 3 (2), Issn: 1309 -8039 (Online).

- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). Guilford Press.
- Larson, M. & Luthans, F. (2006). Potential added value of psychological capital in predicting work attitudes. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13 (1), 45-67.
- Lifeng, Z. (2007). Effects of psychological capital on employees' job performance, organizational commitment, and organizational citizenship behavior. *Acta Psychologica Sinica*, 39 (2), 328-334.
- Luthans, B. C., Luthans, K. W. & Jensen, S. (2012). The impact of business school students' psychological capital on academic performance. *Journal of Education for Business*, 87 (5), 253-259.
- Luthans, F. (2002). Positive organizational behaviour: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive*, 16 (1), 57-72.
- Luthans, F. and Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33 (2), 143-160.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B. & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60 (3), 541-572.
- Luthans, F., Luthans, K. W. & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47 (1), 45-50.
- Luthans, F., Norman, S. M., Avolio, B. J. & Avey, J. B. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate-employee performance relationship, *Journal of Organizational Behavior*, 29 (2), 219-238.
- Mau, R. Y. (1992). The validity and devolution of concept: Student alienation. *Adolescence*, 27 (107), 731-741.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11.sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve öz yeterlik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Meydan, C. H. & Şeşen H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Seçkin Yayınevi.

- Mouton, S. G. (1995). *Assessing school attachment: A qualitative investigation of low-attached high school students*. Unpublished phd thesis, Philosophy Dissertation. University of Houston.
- Norman, S. M. (2006). The role of trust: implications for psychological capital and authentic leadership. UMI. 1-216.
- Ocak, M., Güler, M. ve Basım, H. N. (2016). Psikolojik sermayenin örgütsel bağlılık ve iş tatmini tutumları üzerine etkisi: Bosnalı öğretmenler üzerine bir araştırma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6 (1), 113-130.
- Oerlemans, K. & Jenkins, H. (1998). Their voice: Student perceptions of the sources of alienation in secondary school. *Proceedings Western Australian Institute for Educational Research Forum 1998*. Web: <http://www.waier.org.au/forums/1998/oerlemans.html> Erişim tarihi: 17.02.2021.
- Özer, N. & Demirtaş, Ç. (2017). Sınıf bağlılığı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması; geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. Yayınlanmamış Araştırma Raporu.
- Preacher, K. J. & Hayes, A. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models, *Behavior Research Methods*, 40 (3), 879-891.
- Prisbell, M., Dwyer, K. K., Carlson, R. E., Bingham, S. G. & Cruz, A. M. (2009). Connected classroom climate and communication in the basic course: Associations with learning. *Basic Communication Course Annual*, 21 (11), 145-165.
- Sağkal, A. S. (2015). *Barış eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları, sosyal problem çözme becerileri ve sınıf iklimi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Sağlam, A. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Sanberk, İ. (2012, Mayıs 17-18). *Okula yabancılaşma ve okul güvenliği* [Sözlü bildiri]. II. Ulusal Okul Sağlığı Sempozyumu. Çukurova Üniversitesi.
- Sarı, M. (2012). Empatik sınıf atmosferi ve arkadaşlara bağlılık düzeyinin lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 18 (1), 95-119.

- Saruhan, N. (2013). *The role of trust in organization in the relationship between resistance to change and communication. The moderating effects of organizational justice and psychological capital on this relationship*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi.
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2010). *A beginners guide to structural equation modeling*. Routledge.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American sociological review*, 783-791.
- Seligman, M.E.P. (1998). *Learned optimism*. Second edition. Pocket Books.
- Sidelinger, R. J. & Booth-Butterfield, M. (2010). Co-constructing student involvement: an Examination of teacher confirmation and student-to-student connectedness in the college classroom. *Communication Education*, 59 (2), 165-184. doi:10.1080/03634520903390867, 170.
- Sidelinger, R. J. (2008). *Does student passivity exist? The impact of the student and instructor on involvement in and outside of the college classroom*. Unpublished phd thesis, Submitted to the College of Human Resources and Education at West Virginia University.
- Sidelinger, R. J., Bolen, D. M., Frisby B. N. & McMullen, A. L. (2012). Instructor compliance to student requests: an examination of student to-student connectedness as power in the classroom. *Communication Education*, 61 (3), 290-308.
- Sidorkin, A. M. (2004). In the event of learning: Alienation and participative thinking in education. *Educational Theory*, 54(3), 251-262.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A. & Reschly Anderson, A. (2003). Facilitating student engagement: Lessons learned from check & connect longitudinal studies, *The California School Psychologist*, 8, 29-41.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13 (4), 249-275.
- Sobel, M. E. (1982). *Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equations models*. In S. Leinhardt (Ed.), *Sociological methodology*, 13, 290-312.

- Sovine, M. B. (2015). *Students' intent to persist in college: moderating the negative effects of instructors' misbehaviors with student-to-student connectedness and family support*. Unpublished phd thesis, the University of Houston-Clear Lake.
- Stajkovic, A. D. & Luthans, F. (1998). Self effecacy and work-related performans: A meta analysis. *Psychological Bulletin*, 124 (2), 240-261.
- Stajkovic, A. D. (2006). Development of a core confidence–higher order construct. *Journal of Applied Psychology*, 91(6), 1208-1224.
- Sular, M. (2017). *Lise öğrencilerinin okula yabancılaşmasında okul iklimi ve okulda iletişimin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Şimşek, H. & Ataş Akdemir, Ö. (2015). Üniversite öğrencilerinde okula yabancılaşma. *Curr Res Educ*, 1 (1), 1-12.
- Şimşek, H. & Katıtaş, S. (2014). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Şanlıurfa ili Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 81-99.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th Ed.). ThousandOaks, CA: Sage Publications.
- Tarquin, K. & Cook-Cottone, C. (2008). Relationships among aspects of student alienation and self concept. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 16-25.
- Tokmak, İ. (2014). Duyusal emek ile işe yabancılaşma ilişkisinde psikolojik sermayenin düzenleyici etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6 (3),134-156.
- Tösten, R. (2015). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi.
- Tösten, R. , Arslantaş, H. İ. & Şahin, G. (2017). Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayelerinin Tükenmişliğe Etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1) , 726-744.
- Turgut, Ö. (2015). *Ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi.

- Yanık, M. (2018). Ortaöğretimde yapılan okul sporlarının öğrencilerin okula bağlılık düzeyine etkisi. *Spormetre*. 16 (1), 73-78.
- Yapıcı, M. (2004). Eğitim ve yabancılaşma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. ISSN: 1303-5134 www.InsanBilimleri.com Erişim tarihi: 04.04.2021.
- Yazar, F. & Özutku, H. (2019). Psikolojik Sermayenin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisine Yönelik Bir Araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21 (2) , 70-81. DOI: 10.33707/akuiibfd.551173
- Yılmaz, S. & Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 314–333.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretimde Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Sinem ÇAKIR¹, Merve ŞEPİTCİ SARIBAŞ²,
Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN³, Arzu ÖZYÜREK⁴

1 Öğrt., Hacı Eyyüp Koç İlkokulu, sinemcakiir@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1056-1720.

2 Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı mezunu, m.sptc@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-6969-7203.

3 Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, gulumser@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2965-7017.

4 Prof. Dr., Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, a.ozyurek@karabuk.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3083-7202.

Gönderilme Tarihi: 03.01.2022 Kabul Tarihi: 18.11.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1052759

Öz

Araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerini ve farkındalık düzeylerini etkileyen etmenleri incelemek amacıyla planlanmıştır. Araştırmada, tarama modeli ve karar ağacı modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesinde öğrenim gören 103 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında “Genel Bilgi Formu” ve “Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Analizlerde betimsel istatistikler, Mann-Whitney U Testi, Kruskal-Wallis H Testi ve CHAID algoritması kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrenim gördükleri bölümü seven öğretmen adaylarının kişi içi bilinçli farkındalık ve öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinin, öğrenim gördükleri bölümü sevmeyen öğretmen adaylarının kişi içi bilinçli farkındalık ve öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca stajda çocuklarla 8 saat ve üzerinde vakit geçiren öğretmen adaylarının kişiler arası bilinçli farkındalık düzeylerinin, stajda çocuklarla 4-7 saat vakit geçiren öğretmen adaylarının kişiler arası bilinçli farkındalık düzeylerinden anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Cinsiyetin, öğretmen adaylarının öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Mesleki ve teknik Anadolu liseleri dışındaki liselerden mezun olup öğrenim gördüğü bölümü seven öğretmen adaylarının öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinin; anneleri ortaokul mezunu olup öğrenim gördüğü bölümü seven öğretmen adaylarının ise kişi içi bilinçli farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi öğretmen adayları, öğretimde bilinçli farkındalık, kişi içi bilinçli farkındalık, kişiler arası bilinçli farkındalık

Investigation of Preschool Teacher Candidates' Conscious Awareness Levels in Teaching

Abstract

The research was planned to examine the conscious awareness levels of pre-school teacher candidates and the factors affecting their awareness levels. In the research, survey model and decision tree model were used. The study group consisted of 103 pre-school teacher candidates studying at Gazi University and Ondokuz Mayıs University in the 2021-2022 academic year. "General Information Form" and "Scale of Conscious Awareness in Teaching" were used to collect data. Descriptive statistics, Mann-Whitney U Test, Kruskal-Wallis H Test and CHAID algorithm were used in the analysis. As a result of the research, it was seen that the levels of intrapersonal mindfulness and mindfulness in teaching of the pre-service teachers who like the department they study are significantly higher than the levels of mindfulness in teaching and mindfulness in teaching of the pre-service teachers who do not like the department they are studying. In addition, it was determined that the interpersonal mindfulness levels of the pre-service teachers who spent 8 hours or more with the children during the internship were significantly higher than the interpersonal mindfulness levels of the pre-service teachers who spent 4-7 hours with the children during the internship. It was observed that gender did not make a significant difference in the level of mindfulness of teacher candidates in teaching. The conscious awareness levels of teacher candidates who graduated from high schools other than vocational and technical Anatolian high schools and loved the department they studied; On the other hand, it was observed that the pre-service teachers whose mothers are secondary school graduates and love the department they are studying have a high level of self-conscious awareness.

Keywords: *pre-school teacher candidates, mindful awareness in teaching, intrapersonal mindfulness, interpersonal mindfulness*

Giriş

Bireyler, karşı karşıya kaldıkları zorluklar nedeniyle olumsuz ruh haline sahip olabilmektedirler. Son yıllarda, bireylerin olumsuz ruh hallerini iyileştirebilecek bir alternatif olarak bilinçli farkındalık temelli müdahaleler önem kazanmış, popüler olmaya ve bilimsel araştırmaların konusu haline gelmeye başlamıştır (Bao, Xue ve Kong, 2015). Bilinçli farkındalık uygulamaları, temelini Budist öğretilerinden alan, meditasyon temelli uygulanan ve bireyin dikkatini bilinçli bir şekilde yaşadığı ana odaklamasını sağlayan bir beceri olarak ele alınmaktadır (Baer, 2003). Bilinçli farkındalık, bireyin vereceği tepki ile dürtü arasındaki kısa zamanı arttırmakta; tepki

vermeyi, tepkisiz olmayı (Ilgaz, 2016) ve deneyim ile basit bir şekilde ilişki kurmayı sağlamaktadır (Germer, 2004). Bilinçli farkındalık; gözlemlene, tanımlama, hareket etme, yargılamama ve tepkisiz olma olmak üzere beş temel özelliğe sahiptir. Gözlemlene, içsel ve dışsal deneyimleri fark etme ve bunlara dikkat etme; tanımlama, kişinin içsel deneyimlerini sözcüklerle dışa vurması; hareket etme, kişinin aktiviteleriyle ilgilenmesi; yargılamama, kişinin duygu ve düşüncelerini yargılamaması; tepkisiz olma ise kişinin saplantılı bir şekilde kalmadan duygu ve düşüncelerin akışına izin vermesi olarak ifade edilmektedir (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer ve Toney, 2006).

Bilinçli farkındalık sayesinde bireyler, hoşlarına gitmeyen deneyimlerine karşı ani tepkiler vermemeyi öğrenmektedirler. Bilinçli farkındalık, kişinin iyi oluş halini arttırmakta, uyanık ve canlı olmasını sağlamaktadır (Germer, Siegel ve Fulton, 2005). Nitekim birçok araştırma, bilinçli farkındalık uygulamalarının kişiler üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Weinstein, Brown ve Ryan (2009), yaptıkları araştırmanın sonucunda yüksek bilinçli farkındalığa sahip olan kişilerin kaçınan başa çıkma becerilerini daha az kullandıklarını, uyumlu başa çıkma stratejilerini ve stres veren yaşantılarla başa çıkma becerilerini ise daha çok kullandıklarını ortaya çıkarmışlardır. Bir başka çalışmada, genel anksiyete bozukluğu olan kişilerin bilinçli farkındalık düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür (Roemer, Lee, Salters Pedneault, Erisman, Orsillo ve Menin, 2009). Singh, Lancioni, Winton, Curtis, Wahler, Sabaawi, Singh ve McAleavey (2006), araştırmaları kapsamında 25-47 yaş arasında olan ve zekâ geriliği gösteren bireylerin bakımlarını sağlayanlara farkındalık temelli eğitimler vermişlerdir. Araştırmanın sonucunda, farkındalık temelli eğitim uygulamalarına katılan bakım sağlayanların karşı karşıya kaldıkları saldırgan davranışları idare etmede daha başarılı oldukları ve bakım sağladıkları bireylerin gereksinimleri konusunda farkındalıklarının arttığı görülmüştür. Benzer şekilde Neece (2014) tarafından yapılan çalışmada da gelişimsel gecikmeleri olan çocukların ebeveynlerine Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı (MBRS) uygulanmış, programa katılan ebeveynlerin stres ve depresyon düzeylerinin azaldığı ve hayata karşı memnuniyet düzeylerinin arttığı ortaya çıkmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde bilinçli farkındalık temelli müdahale çalışmalarının daha çok sağlık alanında yapıldığı görülmektedir (Azak, 2018; Praissman, 2008; Tsang, Mok, Lam ve Lee, 2012; Whitebird, Kreitzer ve O'Connor, 2009). Farkındalık uygulamalarının yararları göz önüne alındığında okullarda verilecek olan farkındalık eğitiminin öğretmenleri destekleyeceği düşünülmekte ve bu tür uygulamaların eğitimcilerle de gerçekleştirilmesi önerilmektedir (Meiklejohn vd., 2012). Farkındalık temelli uygulamalar, öğretmenlerin stres seviyelerini düzenlemekte, davranış yönetim stratejilerini belirleme ve benlik saygısını geliştirme bakımından da öğretmenlere fay-

da sağlamaktadır (Albrecht, Albrecht ve Cohen, 2012). Farkındalık temelli eğitimde amaç, öğretmenin çocukların yaşadıkları çevreyi dikkate alarak hissettiklerinin farkına varmasını ve destekleyici bir tutum içerisinde olmasını sağlamaktır. Bu bağlamda farkındalık düzeyi yüksek olan öğretmenler, çocuklar ile etkileşimlerinde kendi davranışlarının etkisini daha kolay görebilmektedirler (Jennings, 2019). Öğretmenlerle yapılan farkındalık temelli bazı çalışmalar da bu uygulamaların yararlı olduğunu gözler önüne sermektedir. Jennings, Frank, Snowberg, Coccia ve Greenberg (2013), öğretmenlerin sınıf ortamlarını iyileştirmelerini ve sınıf içindeki performanslarını olumlu yönde etkilemeyi amaçlayan “Eğitimde Farkındalık ve Dayanıklılığın Geliştirilmesi (CARE)” programını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda programın, öğretmenler için uygun olduğu ve zor şartlarda çalışan öğretmenlerin sınıf ortamlarını olumlu yönde desteklediği görülmüştür. Farkındalık temelli eğitimler ve programlar, sadece öğretmenlere değil öğrencilere de yardımcı olmaktadır. Farkındalık temelli eğitimler ve programlar aracılığıyla çocukların dikkat düzeyleri artırılabilir ve yaşadıkları duygusal zorluklarla mücadele etmeleri sağlanabilmektedir (Grant, 2017).

Öğretmenlerin bilinçli farkındalık becerilerine sahip olabilmeleri için meslek hayatlarında ya da meslek hayatlarına başlamadan önce eğitim süreçlerinde farkındalık uygulamalarına katılmaları ve okullarda farkındalık becerilerine yönelik eğitimlerin verilmesi gerekmektedir. Üniversite öğrencilerinin de katılımlarıyla gerçekleştirilecek olan farkındalık temelli çalışmalar hem öğrencilerin bu konuda farkındalık kazanmalarını hem de öğrendiklerini uygulamalarını sağlamaktadır. Literatür incelendiğinde farkındalık uygulamaları ile ilgili üniversite öğrencileriyle yapılmış olan çalışmaları görmek mümkündür (Acer, 2019; Akdeniz, 2020; Cengiz, Serdar ve Konuk, 2016; Gürpınar, 2021; Kılınçoğlu, 2020; Yazıcı, 2020). Tonga ve Tantekin (2020), okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin erken çocuklukta bilinçli farkındalık uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları, farkındalık uygulamalarının sınıflara kolaylıkla entegre edilebileceğini ve yararlı bir yaklaşım olduğunu; çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerini olumlu yönde etkileyeceğini; öğretmenlere ve ebeveynlere günlük ve mesleki yaşamda olumlu yönde katkılar sağlayacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Hartigan (2017), araştırması kapsamında erken çocuklukta özel eğitim alanında yüksek lisans eğitimi alan 29 öğretmen adayına Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı ile ilgili eğitimler vermiştir. Araştırmacı, her dersin başlangıç aşamasında öğretmen adaylarının stres düzeylerini azaltabilmek için farkındalık uygulamalarına yer vermiştir. Eğitim sonunda öğretmen adaylarının sınıf ortamında kendilerini zorlayan çocuklara karşı daha az yargılayıcı davranışlar sergiledikleri, öz düzenleme becerilerinin geliştiği, kişisel ve mesleki hayatlarındaki stres düzeylerinde ve davranışlarında olumlu yönde değişimler yaşandığı görülmüştür. Poulin, Mackenzie, So-

loway ve Karayolas (2008), araştırmalarında farkındalık temelli Mindfulness Wellness Education (MBWE) programını lisans eğitimi alan öğretmen adaylarına uygulamış; uygulamalarının sonucunda ise programın öğretmen adaylarının yaşamlarından memnun olma düzeylerine, özyeterlik algılarına, gözlem ve farkındalık ile hareket etme becerilerine olumlu yönde katkılar sağladığını ortaya çıkarmışlardır.

Öğretmenlerin eğitim sürecinde farkındalık temelli yaklaşımda bulunmaları, çocukları dikkatlerini vererek ve etkili bir şekilde gözlemleyebilmelerini, tepkiselliği azaltabilmelerini ve bazı olumsuz davranışları henüz ortaya çıkmadan engelleyebilmelerini sağladığı için önem arz etmektedir (Jennings, 2019). Okul öncesi öğretmenlerinin, sınıf ortamındaki ilişkilerin olumlu olmasını sağlayabilmeleri ve olumsuz davranışları en az indirgeyebilmeleri için farklı özelliklere sahip olan çocukların sergiledikleri davranışlara karşı etkili bir şekilde davranmaları gerekmektedir (Singh, Lancioni, Winton, Karazsia ve Singh, 2013). Bu bağlamda daha meslek hayatına atılmadan önce okul öncesi öğretmen adaylarının da bilinçli farkındalık konusunda bilgilendirilmeleri ve farkındalık becerilerine sahip olmaları oldukça önemlidir. Literatür incelendiğinde ülkemizde bilinçli farkındalık ile ilgili üniversite öğrencileri ve öğretmen adaylarıyla yapılmış çalışmaların olduğu (Baysal ve Demirtaş, 2012; Şahin, 2019; Ülev, 2014; Zümbül, 2019); fakat okul öncesi öğretmen adayları ile yapılmış olan çalışmaların oldukça kısıtlı kaldığı görülmüştür (Alibekiroğlu, 2017; Bedel, 2017). Bu bağlamda araştırmanın, özgün olduğu ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca farkındalık temelli müdahalelerin öğretmenlere ve çocuklara olan faydası göz önüne alındığında da öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık yaklaşımını benimseyerek sınıfın iklimi ve çocuklarla olan etkileşimlerinin niteliği bakımından bilinçli farkındalık becerilerini kullanmaları gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın, öğretimde bilinçli farkındalık konusunda öğretmen adaylarına farkındalık kazandırması, öğretmen adaylarının öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerini ortaya çıkarması, öğretmen adaylarına yönelik öneriler sunması ve öğretimde bilinçli farkındalıkla ilgili hazırlanacak olan programlara rehber olması bakımından önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmada, öğretmen adaylarının öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinin hangi değişkenlerden etkilendiği CHAID analiziyle incelenmiştir. Literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık düzeylerini etkileyen değişkenlerin CHAID analiziyle incelenerek çok yönlü olarak ele alındığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu noktada araştırmanın, özgün olduğu ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle yapılan bu araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinin bazı demografik özelliklere göre farklılaşp farklılaşmadığının ve bilinçli farkındalık düzeyinin nelerden etkilendiğinin incelenmesi amaçlanmış, belirlenen bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretimde bilinçli farkındalık düzeyleri (kişi içi bilinçli farkındalık-kişiler arası bilinçli farkındalık) cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

2. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretimde bilinçli farkındalık düzeyleri (kişi içi bilinçli farkındalık-kişiler arası bilinçli farkındalık) öğrenim gördükleri bölümü sevme durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

3. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretimde bilinçli farkındalık düzeyleri (kişi içi bilinçli farkındalık-kişiler arası bilinçli farkındalık) çocuklarla geçirdikleri staj süresine göre farklılık göstermekte midir?

4. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretimde bilinçli farkındalık düzeyleri nasıldır?

5. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerini etkileyen faktörler nelerdir?

6. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretimde kişi içi bilinçli farkındalık düzeylerini etkileyen faktörler nelerdir?

7. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretimde kişiler arası bilinçli farkındalık düzeylerini etkileyen faktörler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinin bazı demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığının ve bilinçli farkındalık düzeyinin nelerden etkilendiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda betimsel bir çalışma olarak tasarlanan araştırmada, değişkenler arasındaki değişimi ortaya koyabilmek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını ve derecesini ortaya koymayı amaçlayan araştırma desenidir (Karasar, 2009). Ayrıca okul öncesi öğretmen adaylarının öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinin nelerden etkilendiğini ortaya koymak amacıyla da sınıflama modellerinden olan karar ağacı kullanılmıştır. Karar ağacı, karar ağaçlarının yapısını içeren dallardan ve yaprak düğümlerinden meydana gelmektedir (Dong Peng, Li, Lun ve Chao, 2008). Karar ağaçlarının tahmin ve sınıflandırma bakımından güçlü olmaları verileri yorumlamayı kolaylaştırmaktadır (Nisbet, Elder ve Miner, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, erişilmesi kolay ve yakın olan durumları seçmektedir. Bu bakımdan kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmaya pratiklik ve hız kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesinde öğrenim gören 103 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmuştur. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

| Değişkenler | Grup | <i>f</i> | % |
|------------------------|----------------------------------|----------|------|
| Cinsiyet | Kadın | 88 | 85,4 |
| | Erkek | 15 | 14,6 |
| Sınıf düzeyi | 2. sınıf | 27 | 26,2 |
| | 3. sınıf | 9 | 8,7 |
| | 4. sınıf | 67 | 65,1 |
| Mezun olunan lise türü | Mesleki ve teknik Anadolu lisesi | 25 | 24,3 |
| | Anadolu lisesi | 55 | 53,4 |
| | İmam hatip lisesi | 15 | 14,5 |
| | Diğer | 8 | 7,8 |
| Annenin eğitim durumu | Okuryazar değil | 10 | 9,7 |
| | İlkokul | 60 | 58,3 |
| | Ortaokul | 15 | 14,5 |
| | Lise | 18 | 17,5 |
| Annenin mesleği | Ev hanımı | 91 | 88,3 |
| | İşçi | 3 | 3 |
| | Serbest Meslek | 9 | 8,7 |

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretimde Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi

| | | | |
|---|-----------------|-----|------|
| Babanın eğitim durumu | İlkokul | 33 | 32 |
| | Ortaokul | 24 | 23,4 |
| | Lise | 33 | 32 |
| | Üniversite | 13 | 12,6 |
| Babanın mesleği | Emekli | 23 | 22,3 |
| | Memur | 19 | 18,4 |
| | İşçi | 20 | 19,4 |
| | Serbest meslek | 41 | 39,9 |
| Günlük uyuma süresi | 3-5 saat | 5 | 4,9 |
| | 6-8 saat | 81 | 78,6 |
| | 9-11 saat | 17 | 16,5 |
| Herhangi bir sağlık sorunun olup olmama durumu | Var | 11 | 10,7 |
| | Yok | 92 | 89,3 |
| Daha önce bilinçli farkındalık eğitimi alıp almama durumu | Evet | 10 | 9,7 |
| | Hayır | 93 | 90,3 |
| Daha önce iletişim becerileri eğitimi alıp almama durumu | Evet | 44 | 42,7 |
| | Hayır | 59 | 57,3 |
| Öğrenim görülen bölümü sevmeye durumu | Evet | 83 | 80,6 |
| | Kısmen | 13 | 12,6 |
| | Hayır | 7 | 6,8 |
| Çocuklarla geçirilen staj süresi | 0-3 saat | 38 | 36,9 |
| | 4-7 saat | 49 | 47,6 |
| | 8 saat ve üzeri | 16 | 15,5 |
| | Toplam | 103 | 100 |

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacılar tarafından hazırlanan “Genel Bilgi Formu”; öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerini belirleyebilmek amacıyla da “Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formunda öğretmen adaylarının cinsiyetlerini, sınıf düzeylerini, mezun oldukları lise türünü, annelerinin eğitim durumlarını ve mesleklerini, babalarının

eğitim durumlarını ve mesleklerini, günlük uyuma sürelerini, herhangi bir sağlık sorunlarının olup olmadığını, daha önce bilinçli farkındalık ve iletişim becerileri eğitimi alıp almadıklarını, öğrenim gördükleri bölümü sevme durumlarını ve stajlarında çocuklarla ne kadar süre geçirdiklerini ortaya çıkarmaya yönelik sorular yer almaktadır.

Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği, öğretimde bilinçli farkındalık düzeyini ortaya koymak amacıyla Frank, Jennings ve Greenberg (2016) tarafından geliştirilmiş, Aslan Gördesli, Arslan, Çekici, Aydın Sünbül ve Malkoç (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek Kişi İçi Bilinçli Farkındalık ve Kişiler Arası Bilinçli Farkındalık olmak üzere iki alt boyuttan meydana gelmektedir. Toplam 14 maddeden oluşan ölçek, 5'li likert tipinde olup (1) “hiçbir zaman doğru değil”, (2) “nadiren doğru”, (3) “bazen doğru”, (4) “genellikle doğru”, (5) “her zaman doğru” olarak cevaplanmaktadır. Ölçeğin Türkçe versiyonunun yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi; yakınsak geçerlilik çalışması ise başka bir farkındalık ölçeği olan Mindful Attention Awareness Scale (MAAS) ile yapılmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda MAAS puanları ile Kişi İçi Bilinçli Farkındalık alt ölçeği ($r=0,619$), Kişiler Arası Bilinçli Farkındalık alt ölçeği ($r=0,179$) ve öğretimde bilinçli farkındalık toplam puanı ($r=0,581$) arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır ($p<0,05$). Ölçek toplam puanı ile alt boyutlar arasındaki ilişkilere bakıldığında ise toplam puanın hem Kişi İçi ($r=0,65$) hem de Kişiler Arası Farkındalık ($r=0,93$) alt boyutları ile güçlü bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Ancak iki alt boyut birbiriyle orta düzeyde ($r=0,32$) korelasyon göstermiştir. Test tekrar test katsayıları Kişiler Arası Bilinçli Farkındalık alt boyutu için $r=0,88$ ($p<0,001$), Kişi İçi Bilinçli Farkındalık alt boyutu için $r=0,58$ ($p<0,01$), ölçeğin toplam puanı için ise $r=0,83$ ($p<0,001$) olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda da Cronbach alfa katsayısı 0,64 olarak bulunmuştur (Aslan Görseli vd., 2019).

Verilerin Toplanması

Öncelikle veri toplama araçlarının araştırma kapsamında kullanılabilmesi için ölçek çalışmalarını yapmış olan kişilerden izinler alınmıştır. Ardından Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan 21.05.2021 tarihli E-77082166-604.01.02-88226 sayılı karar ile etik kurul izni alınmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanacağı üniversitelerdeki okul öncesi öğretmen adaylarıyla görüşülüp araştırma hakkında katılımcılar bilgilendirilmişlerdir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan okul öncesi öğretmen adaylarıyla görüşülüp uygulamanın yapılacağı tarih ve saat belirlenmiştir. Belirlenen tarih ve saatlerde katılımcılara “Genel Bilgi Formu” ve “Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği”nden oluşan veri toplama aracı dağıtılmıştır. Uygulanma süresi yaklaşık 5-10 dakika kadar süren ölçek formları, doldurulmuş bir şekilde okul öncesi öğretmen adaylarından toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Analizlere başlanmadan önce veri setinde kayıp değer olup olmadığı incelenmiş, incelemelerin neticesinde herhangi bir kayıp değer olmadığı görülmüştür. Ardından verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Normallik analizleri; çarpıklık ve basıklık değerleri, Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçları, histogram ve Q-Q grafikleri dikkate alınarak yapılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında her bir değişkene ait çarpıklık katsayısı kendi standart hatasına bölünmüş ve bu değerlerin -1,96 ile +1,96 aralığında olmadığı görülmüştür. Her bir değişkene ait çarpıklık katsayısının kendi standart hatasına bölünmesi sonucunda ortaya çıkan değerlerin -1,96 ile +1,96 arasında olmaması verilerin normal dağılmadığına işaret etmektedir (Bursal, 2019). Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda da p değerlerinin 0,05'ten küçük çıktığı görülmüştür. Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda değişkenlere ait anlamlılık değerlerinin 0,05'ten küçük çıkması verilerin normal dağılmadığını göstermektedir (Mertler ve Vannatta, 2005). Histogram ve Q-Q grafikleri incelendiğinde de verilerin normal bir dağılıma sahip olmadığı ortaya çıkmıştır. Yapılan normallik analizleri sonucunda ortaya çıkan çarpıklık ve basıklık değerlerine, çarpıklık ve basıklık değerlerinin kendi standart hatalarına ve Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna ilişkin değerlere tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2

Normallik Testi Sonuçları

| Değişkenler | Çarpıklık ve Basıklık Değerleri | | | | Kolmogorov-Smirnov | | |
|------------------------------------|---------------------------------|---------------|----------|---------------|--------------------|-----|--------|
| | Çarpıklık | Standart hata | Basıklık | Standart hata | Statistic | sd | p |
| Kişi İçi Bilinçli Farkındalık | -0,920 | 0,238 | 0,833 | 0,472 | 0,109 | 103 | 0,004* |
| Kişiler Arası Bilinçli Farkındalık | -1,351 | 0,238 | 1,732 | 0,472 | 0,217 | 103 | 0,000* |
| Toplam | -1,160 | 0,238 | 1,842 | 0,472 | 0,104 | 103 | 0,008* |

*p<0,05

Yapılan normallik analizleri sonucunda araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinin demografik özelliklere göre nasıl değişiklik gösterdiğini belirlemek için veriler, bağımsız değişkenin kategori sayısına bağlı olarak Mann-Whitney U Testi ve Kruskal-Wallis H Testi ile incelenmiştir. Kruskal-Wallis H Testi sonucunda anlamlı çıkan farklılıklarda, farklılığın hangi grup

ya da gruplardan kaynaklandığına Bonferroni düzeltmesi (0,05/Yapılacak ikili karşılaştırma testi sayısı) yapılarak Mann-Whitney U Testi ile bakılmıştır. Burada gruplar, ikişerli olarak karşılaştırılmış ve hangi grup ya da grupların anlamlı farklılıklara yol açtığı görülmüştür. İstatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık düzeylerinin belirlenebilmesi için betimsel analiz yapılmıştır. Yapılan betimsel analizin ardından, öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık düzeylerinin nelerden etkilendiğini belirleyebilmek için sınıflama modeli ve sınıflama tekniklerinden olan karar ağacı CHAID algoritması kullanılmıştır. Karar ağacı, fazlaca kayıt içeren veri kümesini bir dizi karar kuralları uygulayarak daha küçük kümelere bölmek için kullanılmaktadır (Ulgen, 2017). CHAID analizi, sınıflama ölçme düzeyinde ölçülmüş bir bağımlı değişkeni en iyi şekilde açıklamak için kullanılan bir yöntemdir. CHAID analizi, çok kategorili değişkenlerin yer aldığı büyük bir veri kümesinin özet şekilde tanımlanabilmesine olanak sağlamaktadır (Pehlivan, 2006).

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda okul öncesi öğretmen adaylarının demografik özelliklerine göre öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerine ilişkin tablolara, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerine ilişkin betimsel tabloya ve bilinçli farkındalığı etkileyen etmenlerin neler olduğunu gösteren şekillere yer verilmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeğine İlişkin Mann-Whitney U testi Sonuçları

| Boyutlar | | N | Sıra Ort. | Sıra Toplamı | U | p |
|------------------------------------|-------|----|-----------|--------------|--------|-------|
| Kişi İçi Bilinçli Farkındalık | Kız | 88 | 54,13 | 4763,00 | 473,00 | 0,080 |
| | Erkek | 15 | 39,53 | 593,00 | | |
| Kişiler Arası Bilinçli Farkındalık | Kız | 88 | 52,24 | 4597,50 | 758,50 | 0,857 |
| | Erkek | 15 | 50,57 | 758,50 | | |
| Toplam | Kız | 88 | 53,88 | 4741,00 | 495,00 | 0,122 |
| | Erkek | 15 | 41,00 | 615,00 | | |

Tablo 3 incelendiğinde cinsiyetin, okul öncesi öğretmen adaylarının Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin Kişi İçi Bilinçli Farkındalık alt boyutundan ($U=473,00$; $p=0,080$; $p>0,05$), Kişiler Arası Bilinçli Farkındalık alt boyutundan ($U=758,50$; $p=0,857$; $p>0,05$) ve Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin toplamından ($U=495,00$; $p=0,122$; $p>0,05$) aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinin öğrenim gördükleri bölümü sevme durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Bölümü Sevme Durumuna Göre Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeğine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

| Boyutlar | | N | Sıra Ort. | sd | x ² | p |
|------------------------------------|--------|----|-----------|----|----------------|--------|
| Kişi İçi Bilinçli Farkındalık | Evet | 83 | 56,26 | | | |
| | Kısmen | 13 | 41,27 | 2 | 10,752 | 0,005* |
| | Hayır | 7 | 21,43 | | | |
| Kişiler Arası Bilinçli Farkındalık | Evet | 83 | 52,64 | | | |
| | Kısmen | 13 | 55,42 | 2 | 1,829 | 0,401 |
| | Hayır | 7 | 38,00 | | | |
| Toplam | Evet | 83 | 55,63 | | | |
| | Kısmen | 13 | 43,85 | 2 | 8,328 | 0,016* |
| | Hayır | 7 | 24,14 | | | |

* $p<0,05$

Tablo 4 incelendiğinde öğrenim görülen bölümü sevme durumunun, okul öncesi öğretmen adaylarının Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin Kişi İçi Bilinçli Farkındalık alt boyutundan aldıkları puanlar [$\chi^2(2)=10,752$; $p=0,005$; $p<0,05$] ve Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin toplamından aldıkları puanlar [$\chi^2(2)=8,328$; $p=0,016$; $p<0,05$] üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Anlamlı farklılığın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını bulabilmek için yapılacak olan Mann-Whitney U Testi öncesinde Bonferroni Düzeltmesi (0,05/ Yapılacak ikili karşılaştırma testi sayısı) yapılmış ve ikili karşılaştırma testlerinde esas alınacak anlamlılık düzeyi 0,0167 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda, Kişi İçi Bilinçli Farkındalık alt boyutundaki farklılığın öğrenim gördüğü bölümü seven ve öğrenim gördüğü bölümü sevmeyen okul öncesi öğretmen adayları arasında meydana geldiği görülmüştür ($p=0,004$, $p<0,0167$).

Öğrenim gördüğü bölümü seven okul öncesi öğretmen adaylarının Kişiler İçi Bilinçli Farkındalık alt boyutundan aldıkları puanların öğrenim gördüğü bölümü sevmeyen okul öncesi öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin toplamından alınan puanlardaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığına bakıldığında ise farklılığın öğrenim gördüğü bölümü seven ve öğrenim gördüğü bölümü sevmeyen okul öncesi öğretmen adayları arasında meydana geldiği görülmüştür ($p=0,009$, $p<0,0167$). Öğrenim gördüğü bölümü seven okul öncesi öğretmen adaylarının Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin toplamından aldıkları puanların öğrenim gördüğü bölümü sevmeyen okul öncesi öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinin çocuklarla geçirdikleri staj süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuklarla Geçirilen Staj Süresine Göre Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeğine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

| Boyutlar | | N | Sıra Ort. | sd | x2 | p |
|------------------------------------|-----------------|----|-----------|----|-------|--------|
| Kişi İçi Bilinçli Farkındalık | 0-3 saat | 38 | 54,38 | | | |
| | 4-7 saat | 49 | 52,68 | 2 | 1,351 | 0,509 |
| | 8 saat ve üzeri | 16 | 44,25 | | | |
| Kişiler Arası Bilinçli Farkındalık | 0-3 saat | 38 | 54,41 | | | |
| | 4-7 saat | 49 | 44,85 | 2 | 8,119 | 0,017* |
| | 8 saat ve üzeri | 16 | 68,19 | | | |
| Toplam | 0-3 saat | 38 | 55,18 | | | |
| | 4-7 saat | 49 | 50,50 | 2 | 0,718 | 0,699 |
| | 8 saat ve üzeri | 16 | 49,03 | | | |

* $p<0,05$

Tablo 5 incelendiğinde stajda çocuklarla geçirilen sürenin, okul öncesi öğretmen adaylarının Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin Kişiler Arası Bilinçli Farkındalık alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür [$\chi^2(2)=8,119$; $p=0,017$; $p<0,05$]. Anlamlı farklılığın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını bulabilmek için yapılacak olan Mann-Whitney U Testi öncesinde Bonferroni Düzeltmesi (0,05/Yapılacak ikili karşılaştırma testi sayısı) yapılmış ve ikili karşılaştırma testlerinde esas alınacak anlamlılık düzeyi 0,0167

olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda, Kişiler Arası Bilinçli Farkındalık alt boyutundaki farklılığın stajda çocuklarla 4-7 saat arasında vakit geçiren okul öncesi öğretmen adayları ile stajda çocuklarla 8 saat ve üzerinde vakit geçiren okul öncesi öğretmen adayları arasında meydana geldiği görülmüştür ($p=0,006$, $p<0,0167$). Stajda çocuklarla 8 saat ve üzerinde vakit geçiren okul öncesi öğretmen adaylarının Kişiler Arası Bilinçli Farkındalık alt boyutundan aldıkları puanların stajda çocuklarla 4-7 saat arasında vakit geçiren okul öncesi öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerine ilişkin bulgulara tablo 6'de yer verilmiştir.

Tablo 6

Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin Toplamından ve Alt Boyutlarından Alınan Puanlara İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

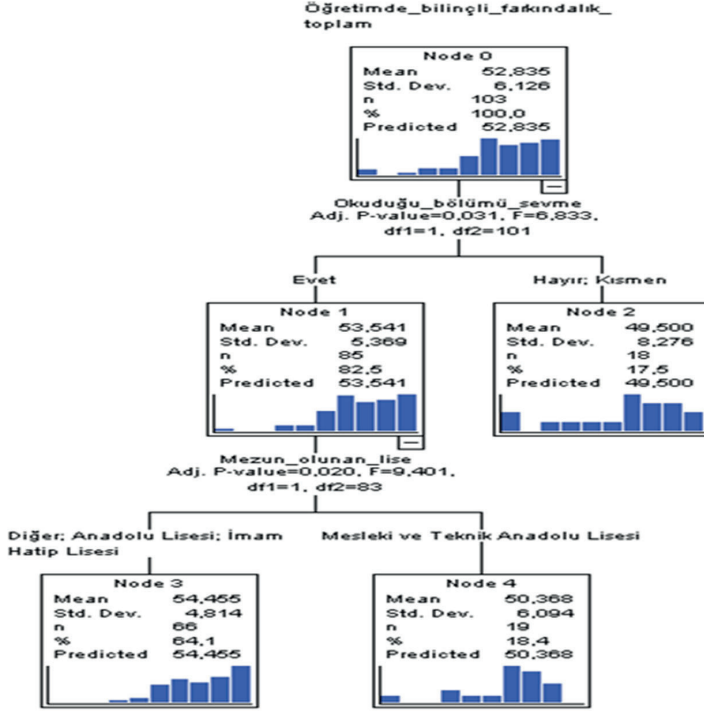
| | N | Minimum | Maximum | Ortalama | Std. Sapma |
|---------------------------------------|-----|---------|---------|----------|------------|
| Kişi İçi Bilinçli Farkındalık | 103 | 17,00 | 42,00 | 34,77 | 5,18 |
| Kişiler Arası Bilinçli Farkındalık | 103 | 11,00 | 20,00 | 18,05 | 1,99 |
| Öğretimde Bilinçli Farkındalık Toplam | 103 | 32,00 | 61,00 | 52,83 | 6,12 |

Tablo 6'de ölçeğin toplamından ve alt boyutlarından alınan puanların ortalamaları incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının Kişi İçi Bilinçli Farkındalık alt boyutundan (Ort.: 34,77), Kişiler Arası Bilinçli Farkındalık alt boyutundan (Ort.: 18,05) ve Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin toplamından (Ort.: 52,83) aldıkları puanların ortalamasının üzerinde olduğu görülmüştür.

Okul öncesi öğretmen adaylarının bazı demografik özelliklerinin öğretimde bilinçli farkındalıklarını etkileyip etkilemediğine ilişkin olarak yapılan CHAID analizleri sonucunda maksimum ağaç derinliği 3, üst düğümdeki minimum değer 20 ve alt düğümdeki minimum değer 10 olarak ele alınmıştır. Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeğinden alınan toplam puan bağımlı değişken; cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, annenin eğitim durumu, annenin mesleği, babanın eğitim durumu, babanın mesleği, günde ortalama kaç saat uyunduğu, sağlık probleminin olup olmama durumu, daha önce bilinçli farkındalık eğitimi alıp almama durumu, daha önce iletişim becerileri eğitimi alıp almama durumu, öğrenim görülen bölümü sevme durumu ve stajda çocuklarla geçirilen staj süresi değişkenleri ise bağımsız değişken olarak ele alındığında üç düzeyli ve beş düğümden oluşan bir ağaç yapısı ortaya çıkmıştır. Bu yapı Şekil 1'de görülmektedir.

Şekil 1

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretimde Bilinçli Farkındalıklarına Göre Karar Ağacı Yapısı



Şekil 1 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin toplamından aldıkları puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkileyen en önemli değişkenin öğrenim görülen bölümü sevme durumu olduğu görülmüştür ($F=6,833$; $p=0,031$). CHAID analizi, okul öncesi öğretmen adaylarını öğrenim gördükleri bölümü sevme durumlarına göre iki kümeye ayırmıştır. Analizler sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri 1 bölümü sevdiklerinde öğretimde bilinçli farkındalıklarının arttığı görülmüştür. Öğrenim gördüğü bölümü seven okul öncesi öğretmen adaylarının Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamasının (53,541), öğrenim gördüğü bölümü kısmen seven veya sevmeyen okul öncesi öğretmen adaylarının puan ortalamalarından (49,500) yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

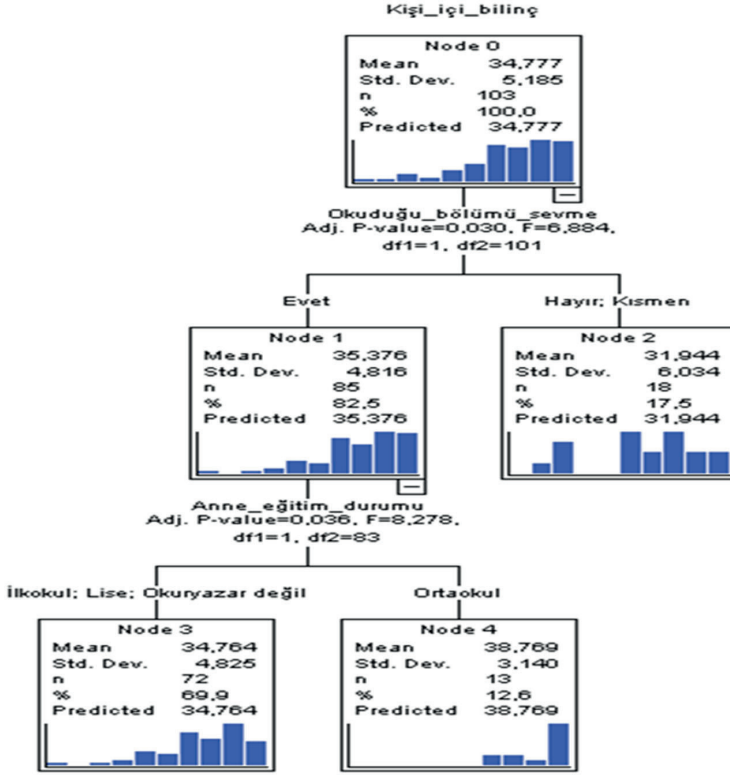
Öğrenim gördüğü bölümü seven okul öncesi öğretmen adaylarının öğretimde bilinçli farkındalık toplam puanlarını etkileyen en önemli değişkenin mezun olunan lisenin türü olduğu görülmüştür ($F=9,401$; $p=0,020$). CHAID analizi, okul öncesi öğretmen adaylarını mesleki ve teknik Anadolu liselerinden ve diğer liselerden mezun olanlar olmak üzere iki kümeye ayırmıştır. Mesleki ve teknik Anadolu liselerinden mezun olan okul öncesi öğretmen adaylarının Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin toplamından aldıkları puanların ortalaması 50,368; diğer liselerden mezun olan okul öncesi öğretmen adaylarının Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin toplamından aldıkları puanların ortalamasının ise 54,455 olduğu görülmüştür. Bu değerler, mesleki ve teknik Anadolu liselerinden mezun olan okul öncesi öğretmen adaylarının öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinin daha düşük olduğunu göstermiştir.

Sonuç olarak okul öncesi öğretmen adaylarının Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin toplamından aldıkları puanları etkileyen en önemli değişkenin öğrenim görülen bölümü sevme durumu olduğu görülmüştür. Öğrenim gördükleri bölümü seven okul öncesi öğretmen adaylarının öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinde de mezun olunan lise türüne göre farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Mesleki ve teknik Anadolu liseleri dışında bir liseden mezun olup öğrenim gördükleri bölümü seven öğretmen adaylarının öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının bazı demografik özelliklerinin kişi içi bilinçli farkındalıklarını etkileyip etkilemediğine ilişkin olarak yapılan CHAID analizleri sonucunda maksimum ağaç derinliği 3, üst düğümdeki minimum değer 20 ve alt düğümdeki minimum değer 10 olarak ele alınmıştır. Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin Kişi İçi Bilinçli Farkındalık alt boyutundan alınan puan bağımlı değişken; cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, annenin eğitim durumu, annenin mesleği, babanın eğitim durumu, babanın mesleği, günde ortalama kaç saat uyunduğu, sağlık probleminin olup olmama durumu, daha önce bilinçli farkındalık eğitimi alıp almama durumu, daha önce iletişim becerileri eğitimi alıp almama durumu, öğrenim görülen bölümü sevme durumu ve stajda çocuklarla geçirilen süre değişkenleri ise bağımsız değişken olarak ele alındığında üç düzeyli ve beş düğümden oluşan bir ağaç yapısı ortaya çıkmıştır. Bu yapı Şekil 2’de görülmektedir.

Şekil 2

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişi İçi Bilinçli Farkındalıklarına Göre Karar Ağacı Yapısı



Şekil 2 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının Kişi İçi Bilinçli Farkındalık alt boyutundan aldıkları puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkileyen en önemli değişkenin öğrenim görülen bölümü sevme durumu olduğu görülmüştür (F=6,884; p=0,030). CHAID analizi, okul öncesi öğretmen adaylarını öğrenim gördükleri bölümü sevme durumlarına göre iki kümeye ayırmıştır. Analizler sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümü sevdiklerinde kişi içi bilinçli farkındalıklarının arttığı görülmüştür. Öğrenim gördüğü bölümü seven okul öncesi öğretmen adaylarının Kişi İçi Bilinçli Farkındalık alt boyutundan aldıkları puanların ortalamasının (35,376), öğrenim gördüğü bölümü kısmen seven veya sevmeyen okul öncesi öğretmen adaylarının puan ortalamalarından (31,944) yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrenim gördüğü bölümü seven okul öncesi öğretmen adaylarının kişi içi bilinçli farkındalık puanlarını etkileyen en önemli değişkenin annelerinin eğitim durumları olduğu görülmüştür ($F=8,278$; $p=0,036$). CHAID analizi, okul öncesi öğretmen adaylarını anneleri ortaokul mezunu olanlar ve anneleri okuryazar olmayanlar/ilkokul mezunu olanlar/lise mezunu olanlar olmak üzere iki kümeye ayırmıştır. Anneleri ortaokul mezunu olan okul öncesi öğretmen adaylarının Kişi İçi Bilinçli Farkındalık alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 38,769; anneleri diğer eğitim düzeyinde olan okul öncesi öğretmen adaylarının Kişi İçi Bilinçli Farkındalık alt boyutundan aldıkları puanların ortalamasının ise 34,764 olduğu görülmüştür. Bu değerler, anneleri ortaokul mezunu olan okul öncesi öğretmen adaylarının kişi içi bilinçli farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Sonuç olarak okul öncesi öğretmen adaylarının Kişi İçi Bilinçli Farkındalık alt boyutundan aldıkları puanları etkileyen en önemli değişkenin öğrenim görülen bölümü sevme durumu olduğu görülmüştür. Öğrenim gördükleri bölümü seven okul öncesi öğretmen adaylarının kişi içi bilinçli farkındalık düzeylerinde de annenin eğitim durumuna göre farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Anneleri ortaokul mezunu olup öğrenim gördükleri bölümü seven öğretmen adaylarının kişi içi bilinçli farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının bazı demografik özelliklerinin kişiler arası bilinçli farkındalıklarını etkileyip etkilemediğine ilişkin olarak yapılan CHAID analizleri sonucunda, herhangi bir sınıflandırma ağaç yapısı oluşmamıştır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmen adaylarının kişiler arası bilinçli farkındalık düzeylerinin demografik özelliklerden manidar düzeyde etkilenmediğine karar verilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın sonucunda, cinsiyetin okul öncesi öğretmen adaylarının Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin toplamı ve alt boyutları üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Anlamlı bir farklılık meydana gelmese de puan ortalamalarına bakıldığında kadın öğretmen adaylarının ölçeğin toplamından, Kişi İçi Bilinçli Farkındalık ve Kişiler Arası Bilinçli Farkındalık alt boyutlarından aldıkları puanların erkek öğretmen adayların aldıkları puanlardan yüksek olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde araştırmanın bulgularıyla paralellik gösteren, cinsiyetin bilinçli farkındalık üzerinde anlamlı farklılıklara yol açmadığını ortaya koymuş olan çalışmaların olduğunu görmek mümkündür (Babahanoğlu ve Mavili, 2018; Kıracı ve Kalaycı Kırlioğlu, 2020). Acar ve Eker'in (2019) yapmış oldukları araştırmanın sonucunda, psikolojik danışman adaylarının cinsiyet değişkenine göre bilinçli farkındalık düzeylerinin farklılaşmadığı; ancak kadın adayların "gözlemle-

me” özelliklerinin erkek adaylara göre anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Cengiz, Serdar ve Konuk’un (2016) üniversite öğrencilerinin farkındalık düzeylerini inceledikleri çalışmada, anlamlı bir farklılık görülmemesine rağmen kadın öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Konan ve Yılmaz (2020), yaptıkları çalışmada kadın üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğunu; fakat bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığını ortaya çıkarmışlardır. Alanyazında kadınların bilinçli farkındalık düzeylerinin erkeklere kıyasla anlamlı derecede yüksek olduğunu ortaya çıkarmış araştırmaları da görmek mümkündür. Albayrak (2015), üniversite öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada kadın öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde Lilja ve meslektaşlarının (2011) yaptıkları çalışmanın sonucunda da kadınların bilinçli farkındalık düzeylerinin erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmaların sonucunda meydana gelen bu farklılıkların cinsiyetten ziyade katılımcıların hayata karşı bakış açılarından, karşılaştıkları problemlere karşı yaklaşımlarından, problem çözme becerilerinden, dikkat ve konsantrasyon düzeylerinden etkilendiği düşünülmektedir.

Yapılan analizlerin sonucunda, öğrenim görülen bölümü sevmeye değişkeninin okul öncesi öğretmen adaylarının Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin Kişi İçi Bilinçli Farkındalık alt boyutundan ve ölçeğin toplamından aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana getirdiği saptanmıştır. Puan ortalamalarına bakıldığında öğrenim gördükleri bölümü sevmeyen okul öncesi öğretmen adaylarının ölçeğin toplamından ve Kişi İçi Bilinçli Farkındalık alt boyutundan aldıkları puanların, öğrenim gördükleri bölümü seven öğretmenlerin aldıkları puanlardan istatistiksel olarak anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrenim gördükleri bölümü sevmeyen öğretmen adaylarının Kişiler Arası Bilinçli Farkındalık alt boyutundan aldıkları puanların ortalamasının da öğrenim gördükleri bölümü seven ve kısmen seven öğretmen adaylarının puanlarından düşük olduğu; fakat bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Meslek seçimi, bireysel ve toplumsal anlamda büyük önem arz etmektedir. Bireyler, genellikle üniversitelerde hangi bölümü seçerlerse o bölümle alakalı meslekleri yapmaktadırlar. Kişiler, öğrenim gördükleri bölümleri seçerlerken birçok etmeni göz önünde bulundurabilmektedirler. Korkut Owen, Kepir, Özdemir, Ulaş ve Yılmaz’ın (2013) öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümü seçme nedenlerine baktıkları çalışmanın sonucunda, öğrencilerin genellikle ilgi duydukları, aldıkları puanların yettiği, kişilik özelliklerine uygun olan ve iş bulma olanağının yüksek olduğu bölümleri tercih ettikleri görülmüştür. Beydağ, Gündüz ve Özer (2007) ile Özkan ve Yılmaz (2010) araştırmalarında da benzer olarak öğrencilerin ideallerindeki ve isteklerindeki mesleği seçmeyip puanlarının yettiği

bölümü tercih etmelerinin öğrenim gördükleri bölümden kısmen memnun olmalarına yol açtığı görülmüştür. Öğrencilerin ilgi duymadıkları bir bölümü sırf puanları yettiği için ya da iş bulma olasılıkları yüksek olduğu için seçmeleri ya da bilgi sahibi olmadan, bilinçsizce bölümlerini tercih etmeleri öğrenim gördükleri bölümü sevmemele- rine sebep olabilmektedir. Bu durumun da bölümünü sevmeyen öğrencilerin bilinçli farkındalıklarının düşük olmasına neden olabileceği düşünülmektedir. Babahanoğlu ve Mavili'nin (2018) yaptıkları araştırmanın sonucu bu düşünceyi destekler nitelikte- dir. Araştırmacılar, sosyal hizmet öğrencileriyle yapmış oldukları araştırmanın sonu- cunda, bölümünü bilinçli olarak tercih etmeyen ve bölümü hakkında bilgileri olmayan öğrencilerin bilinçli farkındalık puan ortalamalarının, bölümünü bilinçli bir şekilde seçen ve bölümü hakkında bilgi sahibi olan öğrencilerin puanlarından istatistiksel olarak daha düşük olduğu görülmüştür.

Araştırmanın sonucunda, stajda çocuklarla geçirilen sürenin okul öncesi öğ- retmen adaylarının Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin Kişiler Arası Bilinçli Farkındalık alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Puan ortalamalarına bakıldığında stajda çocuklarla geçirdiği süre 8 saat ve üzeri olan okul öncesi öğretmen adaylarının Kişiler Arası Bi- linçli Farkındalık alt boyutundan aldıkları puanların ortalamasının, stajda çocuklarla daha az zaman geçiren öğretmen adaylarının aldıkları puanların ortalamasından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Staj uygulamaları, öğrencilerin eğitim ha- yatları boyunca edindikleri uygulamalı ve teorik bilgileri pekiştirebildikleri faaliyetler olarak tanımlanabilmektedir (Dolmacı ve Duran, 2017). Staj uygulamaları sayesinde kişiler, öğrendikleri mesleki bilgileri uygulamaya koyabilmektedirler (Kozak, 2005). Bu bağlamda stajda çocuklarla daha uzun süreler geçiren okul öncesi öğretmen aday- larının çocuklarla daha fazla etkileşime ve iletişime geçtiklerini söylemek mümkün- dür. Staj uygulamaları sayesinde çocuklarla birlikte olma ve bilgilerini uygulamaya geçirme fırsatı bulan okul öncesi öğretmen adaylarının çocukların davranışlarının temel nedenlerini daha kolay anlayabilecekleri, böylelikle de çocukların ihtiyaçla- rını daha kolay anlayabilme yeterliliğine sahip olabilecekleri düşünülmektedir. Bu bağlamda stajda çocuklarla geçirilen sürenin, okul öncesi öğretmen adaylarının far- kındalık düzeylerinde anlamlı farklılıklara yol açtığı düşünülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmen adaylarının stajda geçirdikleri sürenin bilinçli farkındalık düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık meydana getirip getirmediğini ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan da araştırmanın özgün olduğu ve litera- türe katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan betimsel analizin sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretim- de bilinçli farkındalık düzeylerinin ortalamasının üstünde olduğu görülmüştür. Okul ön-

cesi öğretmenliği, öğretmenlerin aktif olmalarını ve ana odaklı kalmalarını gerektiren bir meslektir. Daha meslek hayatına atılmadan önce bile okul öncesi öğretmen adayları; stajlar, uygulamalı ve hareketli dersler sayesinde farkındalık kazanabilmektedirler. Gürpınar (2021), öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği araştırmada bilinçli farkındalık düzeyini yordayan değişkenin “öğrenim görülen bölüm” olduğunu ve okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmacı, okul öncesi öğretmenlerinin küçük yaştaki çocuklarla çalışmalarının, çocukların gereksinimlerini anlamak ve onlara katılmak için daha dikkatli ve anda olmalarının farkındalık düzeylerini artırabileceğini ifade etmiştir. Literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık düzeylerini ortaya koymuş olan çalışmaları görmek mümkündür. Araştırmanın bulgularıyla benzer şekilde Akkaya (2019) ve Özgün’ün (2018) yaptıkları çalışmaların sonucunda da katılımcıların bilinçli farkındalık düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu ortaya çıkmıştır. Konan ve Yılmaz’ın (2020) yaptıkları araştırmanın sonucunda da üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalıklarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bilinçli farkındalık düzeylerinde meydana gelen farklılıkların kişisel özelliklerden ve öğrenim görülen bölümlerin farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Yapılan CHAID analizleri sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerini etkileyen en önemli değişkenin öğrenim görülen bölümü sevme durumu olduğu görülmüştür. Öğrenim gördüğü bölümü seven okul öncesi öğretmen adaylarının öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinde de mezun olunan lise türüne göre farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Mesleki ve teknik Anadolu liseleri dışında bir liseden mezun olup öğrenim gördükleri bölümü seven öğretmen adaylarının öğretimde bilinçli farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğrenciler, üniversitede öğrenim görmek istedikleri bölümleri çeşitli nedenlerle seçebilmektedirler. Bazı öğrenciler, bölümlerini seçerken ilgi ve isteklerini dikkate alırken bazıları da iş imkânlarını ve ekonomik olarak sağlayacağı kazancı düşünerek bölümlerini seçmektedir. Öğrencilerin bir kısmı da üniversiteye giriş sınavından aldığı puana göre bölüm tercihlerini yapmaktadır. Nitekim Karademir ve Yılmaz’ın (2020) yaptıkları araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin bölümlerini seçerlerken bazı kıstasları dikkate aldıkları; öğrencilerin çocukları sevmelerinin, programı basit olarak algılamalarının ve kolay bir şekilde atanacaklarını düşünmelerinin öğrenim gördükleri bölümü seçmelerinde etkili olduğu görülmüştür. Öğrenim gördüğü bölümü seven öğrencilerin motivasyonlarının, isteklerinin ve ideallerinin daha yüksek seviyede olduğu; bu durumun da öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Buna karşın öğrenim gördükleri bölümü isteyerek seçmeyen öğrencilerin, eğitim hayatlarında stres yaşadıkları ve buna bağlı olarak bilinçli farkındalık düzeylerinin düşük

olduğu düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde bu düşünceyi destekler nitelikte, stres ile bilinçli farkındalık arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmış olan çalışmaları görmek mümkündür (Arslan, 2018; Chiesa ve Serretti, 2009). Ayrıca mezun olunan lisede verilen eğitimlerin ve mesleki bilgilendirme çalışmalarının da liseden mezun olan öğrencilerin üniversitede öğrenim gördükleri bölümleri sevme durumlarını, dolayısıyla da bilinçli farkındalık düzeylerini etkileyeceği söylenebilir. Mesleki ve teknik Anadolu liselerinde gerçekleştirilen mesleki bilgilendirme çalışmalarının diğer liselerdekenden daha kısıtlı olduğu düşünülmektedir. Literatürde, öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık düzeylerinin CHAID analiziyle incelendiği; bilinçli farkındalığın öğrenim görülen bölümü sevip sevmeme durumuna ve mezun olunan lise türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymuş olan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu noktada araştırmanın özgün olduğu ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının kişi içi bilinçli farkındalık düzeylerini etkileyen en önemli değişkenin öğrenim görülen bölümü sevme durumu olduğu görülmüştür. Öğrenim gördükleri bölümü seven okul öncesi öğretmen adaylarının kişi içi bilinçli farkındalık düzeylerinde de annenin eğitim durumuna göre farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Anneleri ortaokul mezunu olup öğrenim gördüğü bölümü seven öğretmen adaylarının kişi içi bilinçli farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ortaokul mezunu olan annelerin, okuryazar olmayan ve ilkokul mezunu olan annelere kıyasla eğitim konusunda daha bilinçli oldukları ve çocuklarını bölüm seçiminde destekledikleri düşünülmektedir. Bu durumun da ortaokul mezunu annelere sahip olan öğretmen adaylarının hem öğrenim gördükleri bölümü sevmelerini hem de bilinçli farkındalık düzeylerini olumlu yönde etkilediği tahmin edilmektedir. Literatürde eğitim durumunun annelerin bilinçli farkındalık düzeylerinde etkili olduğunu ortaya koymuş olan çalışmalar yer almaktadır (Wu vd., 2019). Polat ve Özbek Ayaz'ın (2021) araştırmalarının sonucunda, üniversite mezunu olan annelerin bilinçli farkındalık düzeylerinin ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan annelerin bilinçli farkındalık düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Moreira, Gouveia ve Canavaro'nun (2018) yaptıkları çalışmanın bulguları da eğitim seviyesi yüksek olan annelerin bilinçli farkındalıklarının daha yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan annelerin bu konuda çocuklarına model oldukları ve annelerin eğitim durumlarının dolaylı olarak çocuklarının bilinçli farkındalık düzeylerini etkilediği söylenebilir. Bu araştırmaların yanı sıra annelerin eğitim durumlarının çocukların bilinçli farkındalıkları üzerinde anlamlı farklılıklar meydana getirmediğini ortaya çıkarmış olan çalışmalar da bulunmaktadır. Nitekim Kınay (2013), Beş Boyutlu Bilinçli Farkındalık Ölçeğini Türkçeye uyarlamayı ve ölçeğin geçerlik-güvenirlik analizlerini yapmayı amaçladığı araştırmanın

sonucunda, çocukların bilinçli farkındalık düzeylerinin annelerinin eğitim seviyelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını saptamıştır. Alanyazın incelendiğinde öğretmen adaylarının kişi içi bilinçli farkındalıklarının CHAID analiziyle incelendiği, öğrenim gördükleri bölümü sevme durumlarına ve annelerinin eğitim durumlarına göre ele alındığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu noktada araştırmanın, alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının bazı demografik özelliklerinin (cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, annenin eğitim durumu, annenin mesleği, babanın eğitim durumu, babanın mesleği, günde ortalama kaç saat uyunduğu, sağlık probleminin olup olmama durumu, daha önce bilinçli farkındalık eğitimi alıp almama durumu, daha önce iletişim becerileri eğitimi alıp almama durumu, öğrenim görülen bölümü sevme durumu ve stajda çocuklarla geçirilen süre) kişiler arası bilinçli farkındalıklarını etkileyip etkilemediğine ilişkin olarak yapılan CHAID analizleri sonucunda herhangi bir sınıflandırma ağaç yapısı oluşmamıştır. Kişiler arası bilinçli farkındalığın bir bireyin diğer insanlarla iletişim ve etkileşim halindeyken ortaya çıktığı düşünüldüğünde öğretmen adaylarının kişiler arası bilinçli farkındalık düzeylerinde demografik özelliklerinden ziyade ilişki içinde olduğu kişilerin etkili olabileceği söylenebilir. Türkiye’deki alanyazın için kişiler arası bilinçli farkındalık kavramının yeni bir kavram olduğunu söylemek mümkündür (Erus ve Deniz, 2020). Literatür incelendiğinde kişiler arası bilinçli farkındalıkla ilgili yapılan çalışmaların genellikle evli kişilerle ve evlilik ilişkilerine yönelik olarak gerçekleştirildiği görülmüştür (Batum, 2020; Erus ve Deniz, 2018; Sipahi, 2020). Buna karşın öğretmen adaylarının kişiler arası bilinçli farkındalık düzeylerini etkileyen etmenlerin neler olduğunun incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda yapılan araştırmanın özgün olduğu ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki paragraflarda önerilere yer verilmiştir.

Yapılan analizlerin sonucunda, öğrenim gördükleri bölümü seven öğretmen adaylarının kişi içi bilinçli farkındalık ve toplam bilinçli farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Liseden mezun olmadan önce mesleklerle ilgili bilgilendirme çalışmaları yapılarak öğrencilerin kendilerine uygun olan ve sevdikleri bölümleri seçmeleri, böylelikle de üniversite hayatlarında bilinçli farkındalık düzeylerinin yüksek olması sağlanabilir.

Stajda çocuklarla daha fazla zaman geçiren öğretmen adaylarının kişiler arası bilinçli farkındalık düzeylerinin, daha az zaman geçiren öğretmenlerinkinden yüksek olduğu görülmüştür. Kişiler arası bilinçli farkındalığın ikili ilişkilerle gelişebildiği

düşünüldüğünde okullarda yapılan öğretmenlik uygulamalarının ve stajların önemi ortaya çıkmaktadır. Bu noktada, üniversitelerin süre ve içerik olarak nitelikli bir şekilde uygulamalı eğitimlere yer vermeleri önerilebilir. Ayrıca üniversitelerdeki bütün bölümler için uygulamalı eğitimler ve stajlar yaygınlaştırılarak öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler hakkında farkındalık kazanmaları sağlanabilir.

Sadece üniversitelere başlarken değil belli aralıklarla oryantasyon çalışmaları yapılarak öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık düzeyleri artırılabilir. Bilinçli farkındalık temelli eğitimlerin destekleyici yapısı dikkate alındığında öğretmen adaylarına ve öğretmenlere yönelik bilinçli farkındalık programları hazırlanabilir. Öğretmen adaylarına yönelik eğitimler yapılmadan ve programlar hazırlanmadan önce, öğretmen adaylarının bilinçli farkındalıkla ilgili görüşleri alınarak ihtiyaçları belirlenebilir. Öğretmen adayları ile bilinçli farkındalık uygulamaları kapsamında dikkat, konsantrasyon, istenmeyen durumlarla ve duygularla baş etme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu araştırma, Gazi Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesinde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Konu ile ilgili, farklı şehirlerdeki ve farklı bölümlerden öğrencilerle çalışılıp karşılaştırmalar yapılabilir. Yapılacak araştırmalar aracılığıyla daha fazla sayıdaki öğretmen adayına ulaşıp katılımcılara bilinçli farkındalık uygulamalarına ilişkin teknikler kazandırılabilir. Ayrıca bilinçli farkındalığı etkileyebilecek değişkenler (kültürel değişkenler, geçmiş yaşantılar vb.) çeşitlendirilerek alana katkı sağlanabilir.

CHAID analizi, bir durum veya olayı etkileyen değişkenlerin çok yönlü olarak ele alınmasını sağlamaktadır. Literatürde öğretmen adaylarının öğretimde bilinçli farkındalık düzeyinin CHAID analiziyle ele alındığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu noktada, bilinçli farkındalık ile ilgili yapılacak gelecek araştırmalarda CHAID analizinden yararlanılabilir. Ayrıca nicel veri toplama araçlarının yanı sıra nitel veri toplama araçlarının da kullanılarak öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık düzeylerinin ve bilinçli farkındalığa yönelik görüşlerinin incelendiği araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Acar, E., ve Eker, C. (2019). Psikolojik danışman adaylarının bilinçli farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(29), 421-443. <http://dx.doi.org/10.29329/mjer.2019.210.22>
- Acer, E. (2019). *Psikolojik danışman adaylarının bilinçli farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- Akdeniz, E. (2020). *Üniversite öğrencilerinin kullandıkları savunma mekanizmaları ile bilinçli farkındalık ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Albayrak, B. (2015). *Üniversite öğrencilerinin bağlanma biçimleri, bilinçli farkındalık düzeyleri ve psikolojik belirtileri arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Albrecht, N., Albrecht, P., ve Cohen, M. (2012). Mindfully teaching in the classroom: A literature review. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(12), 1-14. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n12.2>
- Alibekiroğlu, P. B. (2017). *Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu ile psikolojik sağlık arasındaki ilişkide öz anlayışın aracı etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Arslan, İ. (2018). Bilinçli farkındalık, depresyon düzeyleri ve algılanan stres arasındaki ilişki. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 73-86. <http://dx.doi.org/10.20493/birtop.477445>
- Aslan Gördesli, M., Arslan, R., Çekici, F., Aydın Sünbül, Z. ve Malkoç, A. (2019). The Psychometric Properties of the Mindfulness in Teaching Scale in a Turkish sample. *Universal Journal of Educational Research*, 7(2), 381-386. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2019.070210>
- Azak, A. (2018). Hemşirelik öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 15(3), 170-176. <https://doi.org/10.5222/HEAD.2018.170>
- Babahanoğlu, R., ve Mavili, A. (2018). Sosyal hizmet öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile bilinçli farkındalıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Konya örneği). *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 29(1), 90-113.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 125-143. <http://dx.doi.org/10.1093/clipsy.bpg015>
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., ve Toney, L. (2006). Using self report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45. <https://doi.org/10.1177/1073191105283504>

- Bao, X., Xue, S., ve Kong, F. (2015). Dispositional mindfulness and perceived stress: The role of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 78, 48-52. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.01.007>
- Batum, D. (2020). *Evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalığın yordayıcıları olarak kişilik özellikleri ve öz anlayışın incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baysal, Z. N., ve Demirbaş, B. (2012). Sınıf öğretmenliği adaylarının bilinçli farkındalıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 12-20.
- Bedel, E. F. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarında akademik ertelemenin yordanmasında bilinçli farkındalık ve **üstbilişsel** farkındalığın rolü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3, 504-514.
- Beydağ, K. D., Gündüz, A., ve Özer, F. G. (2008). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin eğitimlerine ve mesleklerine bakış açıları, meslekten beklentileri. *Pamukkale Tıp Dergisi*, 1(3), 137-142.
- Bursal, M. (2019). *SPSS ile temel veri analizleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cengiz, R., Serdar, E., ve Konuk, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık ve girişimcilik düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(4), 1320-1328.
- Chiesa, A., ve Serretti, A. (2009). Mindfulness-based stress reduction for stress management in healthy people: A review and meta-analysis. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 15(5), 593-600. <https://doi.org/10.1089/acm.2008.0495>
- Dolmacı, N., ve Duran, Y. (2017). Ön lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin zorunlu staj uygulamasına ilişkin görüşleri, sorunları ve çözüm önerileri: Isparta Meslek Yüksekokulu örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(21), 255-267.
- Dong Peng, Y., Li, J. L., Lun, R., ve Chao, Z. (2008). Applications of data mining methods in the evaluation of client credibility. In C. Soares, Y. Peng, J. Meng, T. Washio & Z. H. Zhou (Eds.), *Applications of data mining in e-business and finance* (pp. 35-43). IOS.
- Erus, S. M., ve Deniz, M. E. (2018). Evlilikte Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 6(2), 96-113.

- Erus, S. M., ve Deniz, M. E. (2020). Kişilerarası bilinçli farkındalık üzerine derleme çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 13(79), 67-80. <http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.40600>
- Germer, C. (2004). What is mindfulness. *Insight Journal*, 22, 24-29.
- Germer, C. K., Siegel, R. D., ve Fulton, P. R. (2005). *Mindfulness and psychotherapy*. Guilford.
- Grant, C. K. (2017). From teaching to being: The qualities of a mindful teacher. *Childhood Education*, 93(2), 147-152. <https://doi.org/10.1080/00094056.2017.1300493>
- Gürpınar, C. A. (2021). *Öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık bilişsel esneklik ve ruhsal belirtilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Hartigan, B. F. (2017) Mindfulness in teacher education: A constructivist approach to stress reduction for teacher candidates and their students. *Childhood Education*, 93(2), 153-158. <http://dx.doi.org/10.1080/00094056.2017.1300494>
- Ilgaz, S. (2016). *Eğitimde farkındalık*. <https://www.kucukdahi.com/blog/egitimde-farkindalik>
- Jennings, A. P. (2019). *Öğretmenler için farkındalık: Sınıfta huzur ve verimlilik için kolay beceriler* (Ö. Taner, Çev.). Pegasus Yayınları.
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., ve Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374-390. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000035>
- Karademir, A., ve Yılmaz, H. B. (2020). İkinci üniversite olarak okul öncesi öğretmenliği eğitimi alan öğrencilerin bölümü seçme nedenleri ve görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 363-384.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Kılınçoğlu, B. (2020). *Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık ile mental iyi oluşun incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kınay, F. (2013). *Beş Boyutlu Bilinçli Farkındalık Ölçeği'ni Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Bilim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kıraç, R., ve Kalaycı Kırılıoğlu, H. İ. (2021). Bilinçli farkındalık ve empatik eğilimin, eleştirel düşünme eğilimine etkisi: Sağlık yönetimi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 95-104.
- Konan, N., ve Yılmaz, S. (2020). Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(6), 42-50.
- Kozak, M. A. (2009). Akademik turizm eğitimi üzerine bir durum analizi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 2-20.
- Lilja, J. L., Frodi Lundgren, A., Hanse, J. J., Josefsson, T., Lundh, L. G., Sköld, C., ... Broberg, A. G. (2011). Five facets mindfulness questionnaire-reliability and factor structure: A Swedish version. *Cognitive Behaviour Therapy*, 40(4), 291-303. <https://doi.org/10.1080/16506073.2011.580367>
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman L. M., Griffin, L. M., Biegel, G., Roach, A., ... Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into k-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0094-5>.
- Mertler, C. A., ve Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation*. Pyrczak Publishing.
- Moreira, H., Gouveia, M. J., ve Canavarro, M. C. (2018). Is mindful parenting associated with adolescents' well-being in early and middle/late adolescence? The mediating role of adolescents' attachment representations, self-compassion and mindfulness. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(8), 1771-1788. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0808-7>
- Neece, C. L. (2014). Mindfulness-based stress reduction for parents of young children with developmental delays: Implications for parental mental health and child behaviour problems. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27(2), 174-186. <http://dx.doi.org/10.1111/jar.12064>
- Nisbet, R., Elder, J., ve Miner, G. (2009). *Handbook of statistical analysis and data mining applications*. Elsevier Publishing Company.
- Özkan, S., ve Yılmaz, E. (2010). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları (Bandırma örneği). *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 5(13), 153-171.
- Pehlivan, G. (2006). *CHAID analizi ve bir uygulama* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Polat, Ö., ve Özbek Ayaz, C. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının liderlik becerilerinin yordayıcısı olarak ebeveynlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 113-128. <https://doi.org/10.47770/ukmead.982016>
- Poulin, P. A., Mackenzie, C. S., Soloway, G., ve Karayolas, E. (2008). Mindfulness training as an evidenced-based approach to reducing stress and promoting well-being among human services professionals. *International Journal of Health Promotion and Education*, 46, 72-80. <https://dx.doi.org/10.1080/14635240.2008.10708132>
- Praisman, S. (2008). Mindfulness-based stress reduction: A literature review and clinician's guide. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 20(4), 212-216. <https://doi.org/10.1111/j.1745-7599.2008.00306.x>
- Roemer, L., Lee, J. K., Salters Pedneault, K., Erisman, S. M., Orsillo, S. M., ve Menin, D. S. (2009). Mindfulness and emotion regulation difficulties in generalized anxiety disorder: Preliminary evidence for independent and overlapping contributions. *Behavior Therapy*, 40(2), 142-154. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2008.04.001>
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Winton, A. W., Karazsia, B. T., ve Singh, J. (2013). Mindfulness training for teachers changes the behavior of their preschool students. *Journal Research in Human Development*, 10(3), 211-233. <https://doi.org/10.1080/15427609.2013.818484>
- Singh, N. N., Lancioni, E. G., Winton, W. S. A., Curtis, J. W., Wahler, G. R., Sabaawi, M., ... McAleavey, K. (2006). Mindful staff increase learning and reduce aggression in adults with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 27(5), 545-558. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2005.07.002>
- Sipahi, T. (2020). *Kişilerarası bilinçli farkındalık ve ilişkisel otantiklik ile evlilik yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, A. (2019). Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık ile yaşam doyumu ve iyi oluş arasındaki ilişkiler. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 151-176. <https://doi.org/10.32739/uskudarsbd.5.8.61>
- Tonga, F. E., ve Tantekin E. F. (2020). Mindfulness: Views of pre-service early childhood teachers. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 4(8), 122-137. <http://dx.doi.org/10.31458/iej.683563>

- Tsang, S. C., Mok, E. S., Lam, S. C., ve Lee, J. K. (2012). The benefit of mindfulness-based stress reduction to patients with terminal cancer. *Journal of Clinical Nursing*, 21, 2690-2696. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2012.04111.x>.
- Ulgen, E. K. (2017). *Makine öğrenimi bölüm-5 (karar ağaçları)*. <https://medium.com/@k.ulgen90/makine-%C3%B6%C4%9Frenimi-b%C3%B6l%C3%BCm-5-karar-a%C4%9Fa%C3%A7lar%C4%B1-c90bd7593010>.
- Ülev, E. (2014). *Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık düzeyi ile stresle başa çıkma tarzının depresyon, kaygı ve stres belirtileriyle ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Weinstein, N., Brown, K. W., ve Ryan, R. M. (2009). A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, and emotional well-being. *Journal of Research in Personality*, 43(3), 374-385. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2008.12.008>
- Whitebird, R. R., Kreitzer, M. J., ve O'Connor, P. J. (2009). Mindfulness-based stress reduction and diabetes. *Diabetes Spectrum*, 22(4), 226-230. <https://doi.org/10.2337/diaspect.22.4.226>
- Wu, L., Buchanan, H., Zhao, Y., Wang, P., Zhan, Z., Zhao, B., ve Fan, B. (2019). Translation and validation of a Chinese version of the Mindfulness in Parenting Questionnaire (MIPQ). *Frontiers in psychology*, 10(1847), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01847>
- Yazıcı, C. E. (2020). *Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile ruminatif düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zümbül, S. (2019). Öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş düzeylerinde bilinçli farkındalık ve affetmenin yordayıcı rolleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 20-36. <https://doi.org/10.12984/egedfd.481963>

Türkiye’de 2016-2022 Yılları Arasında Uygulanan Aday Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecinin İncelenmesi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mehmet ARSLAN¹

1 Dr. Raportör, TC. Cumhurbaşkanlığı, Eğitim ve Öğretim Politikaları Kurulu, phd.arslan@gmail.com,
ORCID: 0000-0002-3097-395X.

Gönderilme Tarihi: 08.08.2021 Kabul Tarihi: 06.12.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.992638

Öz

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de 2016-2022 yılları arasında uygulanan ve öğretmen performansının değerlendirilmesi konusunda somut bir uygulama örneği olan; aday öğretmenlere yönelik performans değerlendirme sürecine ilişkin aday öğretmenler ve değerlendiricilerin görüşlerini ortaya koymaktır. Nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülen araştırmada çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik yöntemine göre İstanbul, Ankara ve Şanlıurfa illerinde görev yapan öğretmen, danışman öğretmen, okul müdürü ve maarif müfettişleri içerisinde seçilen toplam 12 kişiden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilen görüşmeler kaydedilmiş, kayıtlar bilgisayar ortamında yazıya çevrilmiştir. Yapılan içerik analizi sonrasında bulgular “6528 sayılı Kanun öncesinde ve sonrasındaki adaylık sistemlerinin karşılaştırmasına yönelik görüşler”, “değerlendirme sisteminin unsurlarına yönelik görüşler” ve “performans değerlendirme sisteminde uygulayıcılardan kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşler” olmak üzere üç ayrı tema altında incelenmiştir. Katılımcı görüşleri çerçevesinde aday öğretmen performans değerlendirme sisteminin daha önceki adaylık uygulamalarına göre çeşitli üstün yönlerinin olduğu, buna karşın sürecin aday öğretmenler üzerinde kaygı yaratabildiği, uygulayıcıların yeterli ölçüde bilgi sahibi olmadıkları ve süreç içerisinde çeşitli değerlendirme hatalarının yapılabildiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: stajyerlik, aday öğretmen, performans değerlendirme, mesleki gelişim

* Bu çalışma yazarın “Aday Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Süreçlerinin İncelenmesi: Bir Model Önerisi” isimli Millî Eğitim Uzmanlık Tezinden oluşturulmuştur.

Examining the Performance Evaluation Process of Novice Teachers Implemented in Türkiye Between 2016-2022

Abstract

The purpose of this study is to determine the opinions of candidate teachers and evaluators about the performance evaluation process for candidate teachers in Türkiye which is used from 2016 to 2022 and a concrete example of practice in the evaluation of teacher performance. In the research conducted under the qualitative research approach, the study group consists of a total of 12 respondents selected among candidate teachers, advisory teachers, school principals and education inspectors working in Istanbul, Ankara and Şanlıurfa provinces using the maximum diversity method, which is one of the sampling methods. A semi-structured interview form developed by the researcher was used as the data collection instrument. The interviews conducted using the semi-structured interview form were recorded and the recordings were transcribed on the computer. After content analysis, the results were examined under three different themes: “opinions on the comparison of the candidacy systems before and after Law No. 6528”, “opinions on the elements of the evaluation system” and “opinions on practitioner-related problems in the performance appraisal system”. The opinions of the participants show that the system for evaluating the performance of candidate teachers has various advantages compared to the previous candidacy procedures, but that the procedure can cause anxiety among candidate teachers, that the evaluators do not have sufficient knowledge, and that various evaluation errors can be made during the procedure.

Keywords: *internship, candidate teacher, performance appraisal, professional development*

Giriş

Performans, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla ortaya konulan bütün çabaların değerlendirilmesi olarak tanımlanabilir (Palmer, 1993). Büyüköztürk (2007) performans kavramının “başarı”, “iş başarıyı, bireyin bir göreve ilişkin yapabildiklerinin nitel ve nicel anlatımı”, “bir işin gerçekleştirilmesine yönelik tüm çabalar” işgörenin bir işi yaparken gösterdiği çaba”, “istenilen işin tamamlanması” şeklinde farklı biçimlerde tanımlanabildiğini belirtmektedir. Bingöl (2006) performansı, belirlenen koşullarda bir işin yerine getirilme derecesi ya da işgörenin buna yönelik davranış biçimi olarak tanımlamaktadır. Bilgin (2004) ise hedefi gerçekleştirmek amacıyla önceden planlanmış bir etkinliğin sonucunda ortaya çıkan nicelik ve niteliğini betimleyen bir kavram olarak tanımlamaktadır.

Değerlendirme ise ölçme sonuçlarıyla ilgili olarak bir ölçüt çerçevesinde belirli bir değer yargısına varma sürecidir (Turgut, 1995). Değerlendirme sürecinde, ölçmenin sonuçları, önceden belirlenmiş bir ölçütle dikkate alınarak karşılaştırılır ve sonucun belirlenen koşulu karşılayıp karşılamadığına bakılır (Kalaycı, 2009; Özçelik, 1992).

Performans değerlendirme; daha önceden tanımlanmış ölçütlere göre örgütün ve işgörenin iş başarımı düzeylerinin ölçülmesi, çözümlenmesi ve bunlarla ilgili dönütlerin sunulması sürecidir (Altun ve Memişoğlu, 2008). Koçak'a (2006) göre performans değerlendirme, işgörenlerin bireysel başarılarını ve belirli bir zaman dilimindeki davranışlarını ölçen ve değerlendiren bir süreçtir. Sabuncuoğlu (2008) performans değerlendirmesini; işgörenin sadece verimliliğinin değil bir bütün olarak önemli noktadaki başarısının ölçülmesi olarak tanımlamaktadır. Palmer (1993) ölçütlerin önemine vurgu yaparak performans değerlendirmeyi bir yöneticinin önceden belirlenmiş ölçütlerle karşılaştırarak işgörenlerin performansının değerlendirilmesi süreci biçiminde tanımlamıştır. Mucuk (2005, s. 333) tüm bu süreçleri içeren geniş bir tanımlama ile performans değerlendirmeyi "işgörenlerin var olan performans düzeyini, önceden belirlenmiş performans standartları ile karşılaştırıp, onların tutum, davranış ve çıktılarını ölçme, değerlendirme ve etkileme süreci" olarak ifade etmektedir.

Performans değerlendirme, insan kaynakları yönetiminde oldukça önemli bir aşama olup işgörenlerin daha iyi tanınmasında en etkili araçlardandır (Koçak, 2006). Performans değerlendirme süreciyle işgörenin istihdamı, kariyeri, eğitimi, etkinlik ve verimliliği gibi çok sayıda hususla ilgili geri bildirim sağlanmaktadır (Bayram, 2005). Araştırmalar performans değerlendirme süreçlerinin; performans beklendiklerini ortaya koyma, işgörenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirleme, kariyer gelişimi konusunda danışmanlık sağlama, örgüt içi iletişimi geliştirme, işgörenleri güdüleme, ödül ve terfi verme, denetleme ve örgütte kültürel dönüşüm gerçekleştirme gibi amaçlarla kullanıldığını göstermektedir (Bingöl, 2006).

Performans değerlendirmenin temel işlevlerinden olan geri bildirim sağlama özelliği sayesinde yapılan performans değerlendirmesi sonucunda işgörenler eksik yönlerini görebilmekte, bu eksikliklerini giderme ve yeterliklerini geliştirme olanağına sahip olmaktadır. Bu bakımdan performans değerlendirme işgörenlerin işe yöneltilmesine, teşvik edilmesine ve örgüte duyduğu güvenin artırılmasına katkı sağlayan bir uygulama olarak görülebilir (Barutçugil, 2004).

Eğitim öğretim kurumlarında verimlilik ve etkililiğin, bilimsel bir yaklaşımla elde edilen veriler ve nesnel ölçütlere göre ölçülerek değerlendirilmesi ve hedeflere erişilebilmesi için, öğretmenlerin iş başında izlenmesi, karşılaşılan mesleki sorunlarla

İlgili yardım ve rehberlikte bulunulması önem taşımaktadır. Öğretmenlerin yüksek performans göstermesi ise sağlıklı biçimde geri bildirim almaları, eğitim ihtiyaçlarının ve potansiyellerinin doğru tespit edilmesi ile gerekli yönlendirme ve desteği almalarıyla mümkündür (Bostancı ve Kayalp, 2011).

Öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçları;

- Öğretmen yetiştirme ve geliştirme politikalarının belirlenmesinde,
- Öğretmenlerin seçiminde,
- Hizmet içi eğitim politikalarının belirlenmesinde,
- Öğretmenlerin ödüllendirilmesi ve kariyer gelişimi süreçlerinde,

kullanılabilir. Tüm bunların yanında öğretmenin performansı, öğretimde bütünsel olarak etkililiğin ve verimliliğin sağlanması açısından çok önemlidir (Akşit, 2006).

Türkiye’de tarihi süreç içerisinde performans değerlendirmesi teftiş ve denetim kavramlarıyla iç içe bir özellik göstermiştir. Bu durumun temel nedeni performans değerlendirmesinin çoğunlukla müfettişler aracılığıyla gerçekleştirilen denetimlerle yapılmasıdır. (Su, 1974; aktaran: Pehlivan, Demirbaş ve Eroğlu, 2001).

Türkiye’de geçmişten günümüze kadar aday öğretmenlerin değerlendirilmesine dönük çeşitli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Devlet memuriyeti açısından öğretmenlerin adaylık süreci ile ilgili olarak ilk önemli kanuni düzenleme “1926 Tarih ve 788 Numaralı Memurin Kanunu’nun kabulüyle gerçekleştirilmiştir. Kanuna göre; namzetlik olarak söz edilen devrede aday memurun ehliyeti “kalem ve daire amirlerince” tespit edilmektedir. Bir başka deyişle adaylık sürecindeki performansı sonucunda meslekte başarılı olduğu tespit edilenlerin adaylıkları kaldırılmaktadır. Ardından 14/07/1965 tarihli 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nda ise 12/05/1982 tarihinde 2670 sayılı Kanunla adaylıkla ilgili yeniden düzenlenen bölümde temel hazırlayıcı ve uygulamalı eğitimden başarılı olan adayların disiplin amirlerinin teklifi ve atamaya yetkili amirin onayıyla asli memurluğa geçeceği belirtilmektedir.

Alt düzenlemeler açısından ele alındığında ise bu tarihe kadar öğretmenlikte adaylık sürecini yönelik hükümleri içeren pek çok düzenlemenin yürürlüğe konulduğu görülmektedir. Bunlardan bazıları şunlardır:

- 162 sayılı ve 01/12/1980 tarihli Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullar ile ortaöğretim ve yaygın öğretim kurumları öğretmenlerinin stajyerlikleri hakkında yönetmelik
- 27/06/1983 tarihli ve 18090 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Aday memurların yetiştirilmelerine ilişkin genel yönetmelik

- 21/11/1983 tarihli ve 2152 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı aday memurların yetiştirilmesine ilişkin yönetmelik
- 08/04/1985 tarihli ve 2186 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına bağlı okul ve kurumlara stajyer olarak atanan öğretmenlerin stajyerlik işlemlerine ilişkin yönerge
- 30/1/1995 tarihli ve 2423 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı aday memurların yetiştirilmelerine ilişkin yönetmelik
- 20/11/1995 tarihli ve 2443 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan, Özel öğretim kurumlarında görevlendirilen personelin adaylık işlemleri ile sicil ve disiplin amirleri hakkında yönerge
- Şubat 2001 tarihli ve 2521 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretim müfettişleri başkanlıkları rehberlik ve teftiş yönergesi

Söz konusu hukuki kaynaklar içerisinde aday öğretmenlik sürecinde öğretmenlerin performanslarını ortaya koymaya yönelik çeşitli düzenlemelere yer verilmiştir. Günümüzde ise aday öğretmenlere yönelik uygulamalara dayanak oluşturan temel hukuki kaynak 7354 sayılı ve 03.02.2022 tarihli Öğretmenlik Meslek Kanunu'dur. Bununla birlikte 01/03/2014 tarihli ve 6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun'un 5. maddesi ile 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanun'un 43. maddesine eklenen hükümler çerçevesinde bu tarihten itibaren öğretmenlikte adaylık sürecinin köklü bir biçimde değiştirildiği görülmektedir. 2016 yılından 2022 yılında Öğretmenlik Meslek Kanunu çıkıncaya kadar olan dönemde uygulanan Aday öğretmen performans değerlendirme sisteminin temelini oluşturan ilgili hükümler incelendiğinde: *“Aday öğretmenler, en az bir yıl fiilen çalışmak ve performans değerlendirmesine göre başarılı olmak şartlarını sağlamak kaydıyla, yapılacak yazılı veya yazılı ve sözlü sınava girmeye hak kazanırlar.”* ve *“Bu maddenin uygulanmasına ilişkin olarak 14/7/1965 tarihli ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun aday memurluk ile ilgili hükümleri aday öğretmenler hakkında uygulanmaz.”* hükümlerinin adaylık sürecini tamamen değiştirdiği görülmektedir. Buna göre süreç 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun öngördüğü şekil ve şartların dışına taşınmış, fiilen çalışma, performans değerlendirme uygulaması, yazılı ve sözlü sınav uygulamaları yeni bir sürecin temel unsurlarını oluşturmuştur. Ardından performans değerlendirme sürecinin ayrıntıları ise 14/04/2015 Tarihli ve 29329 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği” ile biçimlendirilmiştir. Yönetmeliğin 16'ncı maddesinde şu hükümlere yer verilmiştir:

Aday öğretmenler, görev yaptığı eğitim kurumunda ve eğitim ortamında bu Yönetmeliğin ekinde yer alan Ek-3 Performans Değerlendirme Formu üzerinden, göreve başladığı ilk dönemde bir; takip eden dönemde ise iki defa olmak üzere, değerlendiriciler tarafından toplamda üç defa değerlendirilir. Değerlendiriciler; il millî eğitim müdürünce görevlendirilecek maarif müfettişi, aday öğretmenin görev yaptığı eğitim kurumu müdürü ve eğitim kurumu müdürünün görevlendirdiği danışman öğretmenden oluşur.

Buna göre ilgili ifadeler performans değerlendirmesinin yönetmelik ekinde belirtilen formlar ile gerçekleştirileceğini, performans değerlendirmesinin birinci dönemde bir ikinci dönemde ise iki kez yapılacağını, değerlendiricilerin maarif müfettişi, eğitim kurumu müdürü ve danışman öğretmenden oluşacağını belirtmiştir. Yönetmelikte ayrıca sürece yönelik pek çok detaya yer verilmiş, öğretmen performanslarının hangi ölçütlere göre değerlendirileceği hususu da ekte yer alan değerlendirme formlarında yer almıştır. Performans değerlendirme formlarının biçimsel yapının daha iyi ortaya konulabilmesi bakımından formun örnek bir bölümüne Şekil 1’de yer verilmiştir.

Şekil 1

Performans Değerlendirme Formundan Alıntılanmış Örnek Bir Bölüm

| MESLEKİ ÖLÇÜTLER | | GÖSTERGELER | | | | | | |
|------------------|--|----------------|---|-------|----------|-----------|--|--|
| | | Hük bir Zaman | Nadiren | Bazen | Sıklıkla | Her Zaman | | |
| | | Aday Öğretmen: | | | | | | |
| A-1 | Eğitim Öğretimi Planlayabilme | 1 | Danışman öğretmen rehberliğinde oluşturacağı örnek planlarda öğrenme ortamlarını dikkate alır. | | | | | |
| | | 2 | Danışman öğretmen rehberliğinde hazırladığı örnek planlar açık ve anlaşılirdir. | | | | | |
| | | 3 | Danışman öğretmen rehberliğinde hazırladığı örnek planlarda öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine dikkat eder. | | | | | |
| | | 4 | Danışman öğretmen rehberliğinde hazırladığı örnek planlarda öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat eder. | | | | | |
| | | 5 | Danışman öğretmen rehberliğinde yürüttüğü eğitim-öğretim faaliyetlerine yönelik hazırladığı örnek planları ihtiyaca göre günceller. | | | | | |
| A-2 | Eğitim ve Öğretim Ortamlarını Düzenleyebilme | 6 | Danışman öğretmen rehberliğinde gerçekleştirdiği örnek uygulamalarda öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre düzenler. | | | | | |
| | | 7 | Danışman öğretmen rehberliğinde gerçekleştirdiği örnek uygulamalarda öğrenme ortamlarının güvenliğine ilişkin tedbirler alır. | | | | | |
| | | 8 | Danışman öğretmen rehberliğinde gerçekleştirdiği örnek uygulamalarda öğrenme ortamlarını hedef kazanımların özelliklerine göre düzenler. | | | | | |
| | | 9 | Danışman öğretmen rehberliğinde yürüttüğü eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrenme ortamlarını farklı duylara hitap edecek biçimde düzenler. | | | | | |
| | | 10 | Danışman öğretmen rehberliğinde oluşturduğu öğrenme ortamlarında öğrenmeyi destekleyen öğretim teknolojileri ve materyallerini kullanır. | | | | | |
| A-3 | İletişim Becerilerini Etkili Kullanabilme | 11 | Türkçeyi kurallarına uygun akıcı ve anlaşılır biçimde konuşur. | | | | | |
| | | 12 | Beden dilini, ses tonunu doğru kullanır. | | | | | |
| | | 13 | Yönetici ve meslektaşlarıyla etkili iletişim kurar. | | | | | |
| | | 14 | Danışman öğretmen rehberliğinde öğrenci velileri ile etkili iletişim kurar. | | | | | |
| | | 15 | Öğrencilerle etkili iletişim kurar. | | | | | |

Şekil 1’de görülebileceği üzere beşli Likert tipi ölçeğin kullanıldığı formda performans belirlemeye dönük “Mesleki ölçütler”e yer verilmiş, her mesleki ölçüt içerisinde ise beş performans göstergesi yer almıştır. Formlarda toplamda 10 mesleki ölçüt altında 50 performans göstergesine yer verilmiştir.

Uygulandığı zaman diliminde adaylık döneminde performans değerlendirme süreciyle ilişkili olan bir diğer uygulama da adaylıkta yetiştirme sürecidir. Sisteminin uygulandığı ilk dönemden “Aday Öğretmenlerin Yetiştirilme Sürecine Dair Genelge”nin yayımlanması sürecine kadar aday öğretmenlere yönelik temel ve hazırlayıcı eğitim benzeri merkezi bir eğitim planlanmamış ve uygulanmamıştır. Ancak Mart/2016 tarih ve 2702 sayılı tebliğler dergisinde yayımlanan “Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge” nin yürürlüğe girmesiyle bu eksiklik giderilmiştir. Performans değerlendirme sürecini tamamlayıcı nitelikte olan bu yönergede öğretmenler için kapsamlı bir mesleki gelişim süreci zorunlu tutulmuştur. Buna göre aday öğretmenler, adaylıklarının ilk altı ayında yetiştirme sürecine alınmaktadır. Bu yetiştirme süreci, aday öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda, okul müdürleri ve danışman öğretmenlerin gözetiminde gerçekleştirilmektedir. Aday öğretmenler, yetiştirme programı çerçevesinde sınıf ve okul içi ya da dışı pek çok etkinlik gerçekleştirmektedir. Ayrıca bu dönemde kendilerine sunulan çeşitli hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmaktadırlar. Yetiştirme sürecinde adayların gerçekleştirdikleri etkinliklerin istenirse performans değerlendirme süreci için de bir veri olarak kullanılabilmesi hususu Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne hazırlanan “Aday öğretmen yetiştirme programı” içerisinde belirtilmiştir (MEB, 2016). Aynı zamanda yetiştirme sürecinde değerlendirici de olan danışman öğretmen ve okul müdürüne çeşitli görevler verilmiştir. Bu yönleriyle yetiştirme süreci performans değerlendirme sürecinden bağımsız bir devre olmayıp, onunla birlikte devam eden ve birbirini tamamlayan bir niteliğe kavuşmuştur. Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun hayata geçirilmesiyle birlikte, performans değerlendirme süreci ortadan kaldırılarak aday öğretmen yetiştirme süreci adaylar için yürütülen ana süreç olarak belirlenmiş ve öğretmenin başarısının oluşturulacak bir komisyon tarafından değerlendirileceği belirtilmiştir.

Tüm bu düzenlemeler bir arada değerlendirildiğinde öğretmenlikte adaylık sürecinde oldukça köklü bir dönüşümü öngören düzenlemelerin gerçekleştirildiği görülmektedir. Bununla birlikte bu dönüşüm çabasının sahada ne ölçüde karşılık bulduğu, söz konusu uygulamanın ne gibi üstün ve zayıf yönlerinin bulunduğu ortaya konulması, her ne kadar uygulama kısa süre önce şekil değiştirmiş olsa da, gelecekte oluşturulacak muhtemel performans değerlendirme süreci tasarımı çalışmalarında yol gösterici olabilecektir. Bu kapsamda söz konusu uygulamanın ne gibi üstün ve zayıf yönlerinin bulunduğu hususu bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Bu temel problem çerçevesinde araştırmanın temel soruları şunlardır:

1. Katılımcıların 6528 Sayılı Kanun Öncesinde ve Sonrasındaki “Adaylık” Sistemlerinin Karşılaştırmasına Yönelik Görüşleri nelerdir?
 - a. Katılımcılara göre aday öğretmen performans değerlendirme sisteminin bir önceki adaylık sistemine göre güçlü yönleri nelerdir?
 - b. Katılımcılara göre aday öğretmen performans değerlendirme sisteminin bir önceki adaylık sistemine göre zayıf yönleri nelerdir?
2. Katılımcıların aday öğretmen performans değerlendirme sisteminin unsurlarına yönelik görüşleri nelerdir?
 - a. Katılımcıların değerlendirme sıklığı ve değerlendirme oranlarına yönelik düşünceleri nelerdir?
 - b. Katılımcıların performans değerlendirme sisteminde yer alan değerlendiricilere ilişkin düşünceleri nelerdir?
 - c. Katılımcıların performans değerlendirme sisteminde yer alan performans göstergelerine yönelik düşünceleri nelerdir?
 - d. Katılımcıların değerlendirme formlarının yapısına yönelik düşünceleri nelerdir?
 - e. Katılımcıların performans değerlendirme sisteminde performans göstergelerinin puanlanmasına yönelik düşünceleri nelerdir?
3. Katılımcıların performans değerlendirme sisteminde uygulayıcılardan kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
 - a. Katılımcıların objektiflik sorunu ve değerlendirme hatalarına yönelik düşünceleri nelerdir?
 - b. Katılımcıların performans değerlendirme sisteminin adayların gelişimini sağlamaya dönük olarak uygulanabilme durumuna yönelik düşünceleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Punch’a (2005) göre nitel araştırma yaklaşımı araştırma nesnesini kendi bağlamı içinde ve bütüncül olarak incelemektedir. Araştırmada olgubilim deseni tercih edilmiştir. Olgubilim deseni, zihinsel veya nesnel olguyu, onun kurulduğu veya inşa edildiği süreçleri de dikkate alarak incelemek üzere kullanılır. Diğer bir deyişle olgubilim, bir kavramın veya

bir olgunun, bireyler tarafından deneyimlenme ve anlamlandırılma biçimini ortaya koymak için yapılır (Creswell, 2013). Politikaların uygulayıcısı olan öğretmenlerin bunları nasıl deneyimlediklerinin belirlenmesi politikaların iyileştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda aday öğretmen, danışman öğretmen, okul müdürü ve maarif müfettişlerinin bu uygulamalarla ilgili deneyimlerini açığa çıkarıp çözümlemek amacıyla bu yöntem tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesi için “amaçlı örneklem tekniği” kullanılmıştır. Amaçlı örneklem, araştırmacıya amaca uygun olacak biçimde katılımcıları seçebilme olanağı tanımaktadır (Creswell, 2013). Öte yandan araştırmada amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik benimsenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme bir durumla ilgili mümkün olduğunca farklı olan noktaları ve farklı bakış açılarını ortaya koyabilmek üzere tercih edilir. Bu yöntemin kullanılmasıyla bir olguyla ilgili farklı paydaşların deneyimlerini elde etmek hedeflenmektedir (Yağar ve Dökme, 2018).

Araştırmada bu örnekleme tekniğine uygun olarak katılımcıların bölgesel çeşitliliği sağlamak adına katılımcılar Türkiye'nin doğu bölgelerinden Şanlıurfa, orta Anadolu'dan Ankara ve batı bölgelerinden, İstanbul illerinden seçilmiştir. Ayrıca aday öğretmen performans değerlendirme sürecine ilişkin yeterli bilgiye ulaşabilmek amacıyla çalışma grubu performans değerlendirme sürecine dahil olan temel bileşenler olan; aday öğretmenler, danışman öğretmenler, okul müdürleri ve maarif müfettişlerinden oluşturulmuştur. Çalışma grubuna ilişkin öz nitelik bilgileri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Çalışma Grubuna İlişkin Öz Nitelik Bilgileri

| Rumuzu | Görevi | Cinsiyeti | Görev Yeri | Hizmet Yılı | Branş | Eğitim Durumu |
|--------|-------------------|-----------|------------|-------------|------------|---------------|
| AÖ-1 | Aday Öğretmen | Kadın | Şanlıurfa | 1 | Sınıf Öğr. | Lisans |
| AÖ-2 | Aday Öğretmen | Kadın | Ankara | 1 | PDR | Lisans |
| AÖ-3 | Aday Öğretmen | Erkek | İstanbul | 1 | Türkçe | Yüksek Lisans |
| DÖ-1 | Danışman Öğretmen | Kadın | Şanlıurfa | 17 | Sınıf Öğr. | Lisans |
| DÖ-2 | Danışman Öğretmen | Kadın | Ankara | 19 | İletişim | Lisans |
| DÖ-3 | Danışman Öğretmen | Erkek | İstanbul | 5 | Fizik | Yüksek Lisans |

| | | | | | | |
|------|------------------|-------|-----------|----|---------------|---------------|
| OM-1 | Okul Müdürü | Erkek | Şanlıurfa | 20 | Sınıf Öğr. | Lisans |
| OM-2 | Okul Müdürü | Erkek | Ankara | 33 | Motorlu Araç. | Lisans |
| OM-3 | Okul Müdürü | Erkek | İstanbul | 21 | Fen bilgisi | Lisans |
| MM-1 | Şube Müdürü | Erkek | Şanlıurfa | 14 | Tarih | Lisans |
| MM-2 | Maarif Müfettişi | Kadın | Ankara | 24 | Moda tasarım | Yüksek Lisans |
| MM-3 | Maarif Müfettişi | Erkek | İstanbul | 18 | Sınıf Öğr. | Doktora |

Çalışma gurubu incelendiğinde aday öğretmen, danışman öğretmen, okul müdürü unvanlı üçer kişi bulunurken bir şube müdürü ve iki maarif müfettişi unvanlı katılımcının olduğu görülmektedir. Katılımcıların yedisi erkek beşi kadındır. Hizmet yıllarının ise 1 ile 33 arasında değiştiği görülmektedir. Katılımcılar; İstanbul, Ankara ve Şanlıurfa illerinde görev yapmaktadır. Branş açısından en fazla katılımcının sınıf öğretmenliği alanından olduğu dikkat çekmektedir. Bununla birlikte katılımcıların üçü yüksek lisans, dokuzu ise lisans mezunudur.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmanın temel verileri, derinlemesine görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Araştırmada verileri toplamak amacıyla, açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan form, kuramsal geçerlik ve dil açısından incelenmek üzere eğitim bilimleri alanından üç akademisyen ile bir dil bilimcinin görüşlerine sunulmuştur. Ayrıca bir müfettiş ve bir danışman öğretmenle taslak form kullanılarak ön görüşme gerçekleştirilmiş, form değerlendirilmiştir. Bunların sonucunda formda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ön görüşmelerden elde edilen veriler çözümlenmeye dahil edilmemiştir.

Araştırma, yazarın 2016 yılında hazırlamış olduğu “Aday Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Süreçlerinin İncelenmesi: Bir Model Önerisi” adlı uzmanlık tezinden üretilmiştir. Her türlü veri toplama süreci 2016 yılında Millî Eğitim Bakanlığının bilgisi ve onayı dahilinde yürütülmüş araştırmanın sürdürülmesi için ayrıca bir etik kurul onayı alınmamıştır.

Verilerin Analizi

Ses kayıt cihazı yardımıyla kayda alınan görüşmeler, elektronik ortamda yazıya dökülmüştür. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi verileri açıklamak üzere ilgili kavram ve ilişkilere ulaşarak, bunları belirli temalar altında anlaşılabilir biçimde yorumlamayı amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İç-

rik analizi, metinsel veriler, görsel uyarılar (örn. fotoğraflar) dahil olmak üzere çok çeşitli veri kaynaklarıyla kullanılabilir. Bununla birlikte en sık kullanılan veri kaynağı yazılı metinlerdir (Stemler, 2015). Bu araştırmada da yazılı hâle getirilen kayıtlar içerik analizine tabi tutulmuş ve kod, kategori ve temalar belirlenmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini desteklemek üzere görüşmelerin yazılı metni katılımcılara gönderilerek katılımcılardan görüşmeleri inceleyerek onaylamaları istenmiş; kod, kategori ve temalar eğitim bilimleri alanında ikinci bir araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında katılımcılarla yapılan görüşmeler çerçevesinde ortaya konulan bulgulara yer verilmektedir. Bu kapsamda gerçekleştirilen görüşme kayıtları üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda üç ana tema belirlenmiştir. Bunlar; “6528 sayılı Kanun öncesinde ve sonrasındaki adaylık sistemlerinin karşılaştırmasına yönelik görüşler”, “Aday öğretmen performans değerlendirme sisteminin unsurlarına yönelik görüşler” ve “Aday öğretmen performans değerlendirme sisteminin uygulamadan kaynaklı sorunlarına ilişkin görüşler”dir.

“6528 sayılı Kanun öncesinde ve sonrasındaki adaylık sistemlerinin karşılaştırmasına yönelik görüşler” olarak belirlenen birinci tema “Aday öğretmen performans değerlendirme sisteminin bir önceki adaylık sistemine göre güçlü yönleri” ve “Aday öğretmen performans değerlendirme sisteminin bir önceki adaylık sistemine göre zayıf yönleri” olmak üzere iki kategori altında incelenmiştir. “Değerlendirme sisteminin unsurlarına yönelik görüşler” olarak belirlenen ikinci tema “Değerlendirme sıklığı ve değerlendirme oranları”, “Değerlendiriciler”, “Performans göstergeleri”, “Değerlendirme formlarının yapısı” olmak üzere dört kategori altında incelenmiştir. “Aday öğretmen performans değerlendirme sisteminin uygulamadan kaynaklı sorunlarına ilişkin görüşler” olarak belirlenen üçüncü tema ise “Objektiflik sorunu ve değerlendirme hataları” ve “Performans değerlendirme uygulamasında adayların gelişimini destekleyici yönün göz ardı edilmesi” olmak üzere iki kategori altında incelenmiştir.

1. 6528 Sayılı Kanun Öncesinde ve Sonrasındaki “Adaylık” Sistemlerinin Karşılaştırmasına Yönelik Görüşler

Bu başlık altında aday öğretmen performans değerlendirme sisteminin önceki adaylık sürecine göre güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

1.1. Aday öğretmen performans değerlendirme sisteminin bir önceki sisteme göre güçlü yönleri: Katılımcıların büyük çoğunluğu performans değerlendirme sisteminin doğru şekilde uygulanabildiği sürece yalnızca aday öğretmenler için değil tüm öğretmenler için gerekli olduğuna vurgu yapmaktadır. Performans değerlendir-

mesinin başarılı bir öğretmeni tespit edebileceğine yönelik görüş ifade eden OM3 “... ben yapılması taraftarıyım. Bu sadece aday öğretmenlere yönelik değil hâlihazırda öğretmenlik yapanlar için de yapılabilir. Belirli kriterlerle iyi bir öğretmen ortaya konulabilir” demektedir.

Performans değerlendirmesinin varlığının aday öğretmenlerin performansını artırıcı bir etki yaptığına yönelik pek çok görüş bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şöyledir:

Performans değerlendirme sürecinde plan nedir. Ders planı nasıl hazırlanır. Nöbet nasıl olur nelere dikkat edilmeli, derse hâkimiyet nasıl olmalı, sunum öğrenciyle iletişim nasıl olmalı. Çok gerekli ve bunları öğreniyor bence (DÖ2).

Kesinlikle öğretmene bir performans kazandırıyor. Süreç içerisinde birçok olumlu katkısı oldu bana. Bu süreç içerisinde hakikaten adaymışsınız gibi hissediyorsunuz. Adaylık mefhumunun bir sene içerisinde adaya çok şey kattığını düşünüyorum. Sürekli öğreniyorsunuz müthiş bir öğrenme aşamasındasınız bir sene boyunca (AÖ3).

Bazı katılımcı görüşleri dikkate alındığında, performans değerlendirme uygulamasının aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama ve performanslarını artırmasında geçmişteki adaylık uygulamalarına kıyasla daha çok motive edici olabildiği anlaşılmaktadır. Bu konuda bazı görüşler şöyledir:

Önceki sistemde başarısız olan kimse oldu mu, çok nadirdir. Bunda bir başarısızlık kaygısı var. Değerlendirmelerin sonunda iyi olmazsa öğretmen olamayacağını biliyor. Ona göre hazırlık yapıyor (OM3).

Aday öğretmen kendisinin denetlendiğini ya da performans çizelgesi tutulduğunu bilirse ona göre davranıyor (DÖ2).

Performans değerlendirmesinin adayların performanslarının artışına ilişkin katkılarında biri formlarda yer alan göstergelerle beklentilerin açıkça ortaya konulmasıyla ortaya çıkmaktadır. Adaylar beklentilerden haberdar olarak bu yönde gelişme olanağına sahip olmaktadır. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

Yeni başlayan öğretmene bir tür kılavuz oluyor. 50 maddede öğretmen neleri hazır bulundurması gerekiyor, bunları yapıyor, bir alışkanlık haline getiriyor (OM3).

Ben daha önceden biliyordum bir kaç kriteri, neler karşımıza gelecek ona göre kendimi daha çok toparlıyorum (AO1).

Performans değerlendirme formlarında yer alan performans göstergeleri yalnızca adaylar için değil, aynı zamanda değerlendiriciler için de bir tür rehber olma özelliği göstermektedir. DO2 “Değerlendiriciler için bir kılavuz oluyor.” diyerek bu çıkarımı desteklemektedir.

Anlatılardan, performans değerlendirme sisteminin adaylara geri bildirim sağlanması bakımından da önemli olduğu bulgusuna erişilebilmektedir. Bu konuda bazı görüşler şöyledir:

Eğitimde performans değerlendirme olmalı. Kişilerin çalışmalarını değerlendirsek kendisine bir dönüt verirse, yeterli oldukları alanları ve eksiklikleri göreceğinden herkes için faydalı olacaktır (MM2).

Öğretmenin kendini fark etmesi açısından, seviyesini bilmesi açısından... Aca-ba ben ne kadar faydalı oluyorum veya eksik yönlerim nelerdir şeklinde sınıf ortamında değerlendirilmesi 2014 öncesine (eski sistem) göre biraz daha farkındalık yaratır (OM1).

Performans değerlendirmesinin bir diğer güçlü yanının da değerlendirici sayısının artırılması olduğunu vurgulayan OM1 “Okul müdürünün yanında danışman öğretmenin ve maarif müfettişinin de değerlendirmeye katılması en azından tek taraflı bir değerlendirmenin sorun ve sıkıntılarını ortadan kaldırılması açısından güzel bir gelişmedir.” demektedir.

Adaylık döneminde performans değerlendirme süreciyle ilişkili olan bir diğer uygulama da adaylıkta yetiştirme sürecidir. Bu konuda bazı katılımcılar söz konusu sürecin bir önceki uygulamanın öngördüğü temel eğitim, hazırlayıcı eğitimlere göre daha üstün olduğunu belirtmektedir. Bu konuda bir katılımcının görüşü şöyledir:

Çok daha işlevsel bir süreç hâline geldiğine inanıyorum. Diğerinde temel eğitim hazırlayıcı eğitim çok geride kalmış konulardı. Öğretmenlerin çoğu zaten onları biliyor onları sınav yapıp... Bilmiyorum yetiştirmiyordu öğretmeni yani. Düşünün KPSS’den 90-100 almış adama tarih, Türkçe anlatıyorsunuz. Bu süreçte daha güzel yetiştiriyor (MM3).

Katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde mevcut sistemin üstün yönlerinin adaylara performanslarıyla ilgili somut hedefler ve geri dönütler sunarak adayların performansını yükseltmeye katkı sağlaması hem adaylar hem de değerlendiriciler için somut ölçütler ortaya koyan bir kılavuz niteliği göstermesi, çoklu değerlendirme anlayışıyla daha güvenilir bir değerlendirme sürecini sağlaması ve kapsamlı bir yetiştirme süreciyle birlikte uygulanması olarak özetlenebilir.

1.2. Mevcut performans değerlendirme sisteminin bir öncekine göre zayıf yönleri: Katılımcıların büyük çoğunluğu, performans değerlendirme süreçlerinin adayların psikolojik durumları üzerinde olumsuz bir takım etkilere sahip olduğunu belirtmiştir. Bu etkilerin içerisinde en sıklıkla dile getirilen adayların kaygı düzeyinin yükselmesidir. Bu konuda gözlemlerini dile getiren “DÖ1” “Daha çok hepsinde bir kaygı ve telaş vardı, bunu ne yapıyım bunu nasıl yapacağım. Şu formu doldurduk mu falan diye sürekli bir arayış içerisindeydiler.” demektedir. Aday öğretmen olan AÖ1 ise “Açıkçası birilerinin gelip sizi teftiş edecek olması, ne zaman gelecek, ne zaman beni izleyecek bilmiyorum gerginlik oluyor.” diyerek sürecin kendisinde gerginlik yarattığı ifade etmektedir. “AÖ1” bu durumu “Hocam büyük bir gerginlik, yani tam öğretmen değilmişim gibi hissediyorum hâlâ kendimi. Derslere giriyorum çıkıyorum ne olacak acaba sınavı geçebilecek miyim, okulum değişecek mi? büyük bir gerginlik yani.” sözleriyle ortaya koymaktadır.

Katılımcılar performans değerlendirmesiyle birlikte özellikle “Aday öğretmenlik sınavı”ndan da yoğun biçimde kaygı duymaktadırlar. Bu konuda bir katılımcının görüşü şöyledir:

Sınav kaygısını daha çok yaşıyorlar. KPSS gibi bir sınava hazırlanıp, ona girip adaylık sürecinden sonra da bir sınav olması kaygıları çok yükseltiyor. Biz zaten sınavlardan geldik buraya bu sınav da nereden çıktı, diye düşünüyorlar (OM3).

Katılımcıların bir bölümü adayların bu sürece gelene kadar birçok kez kendilerini kanıtlamak durumunda olduklarını ve sınavlardan başarılı olarak mevcut konumlarına geldiklerini, bu nedenle performans değerlendirmesi ve devamında sınava girecek olmalarının bir bıkkınlık ve kırgınlık hissi yarattığına işaret etmektedir. Bu görüşlerden bazıları şöyledir:

Bıktım sınavlardan açıyorum kitabı aşağıdakilerden hangisidir? Okuyasım gelmiyor. Ders çalışma isteği gelmiyor, pek çok arkadaş da böyle (AÖ1).

Dört yıllık lisansı bitirdikten sonra tekrar KPSS, eğitim, alan sınavına girdikten sonra tekrar adaylıkla ilgili insanlara bir yükümlülük konması ciddi rahatsızlık yarattı. Kırıldılar, biz öğretmen değil miyiz? Daha ne kadar ispatlayacağız kendimizi? Birçok öğretmen bunu bir kırgınlık olarak yorumluyor, bizi niye beğenmiyorsunuz, daha ne yapalım (AÖ2)?

Kendileri için mahcup, rencide edici olarak görüyorlar bu sınavı. Bu tür sorunlarla karşılaşılırdık (MM1).

Görüşler değerlendirildiğinde zorlu bir sürecin sonunda ataması yapılan aday öğretmenlerin, süreç içerisinde psikolojik olarak olumsuz etkilendiği, kaygı düzeylerinin arttığı, bıkkınlık ve kırgınlık gibi duygular hissedebildikleri anlaşılmaktadır.

2. Değerlendirme Sisteminin Unsurlarına Yönelik Görüşler

Bu başlık altından sistemin temel unsurları olarak; değerlendirme sıklığı ve değerlendirme oranları, değerlendiriciler, performans göstergeleri ile değerlendirme formlarının biçimsel özellikleri ele alınmıştır. Bu unsurlara ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

2.1. Değerlendirme sıklığı ve değerlendirme oranları: Mevcut sistemde adaylar birinci dönemde bir ikinci dönemde ise iki olmak üzere toplam üç performans değerlendirmesine tabi tutulmaktadır. Katılımcıların tamamı değerlendirme sıklığı ve ağırlıklarına ilişkin olumlu görüş belirtmektedir. Bu görüşlerden bazıları şöyledir:

Üç tane değerlendirme ideal. (Daha fazla değerlendirme olursa) Bir yıl içerisinde durmadan değerlendirme olacak. Kaygı çok daha fazla olur (OM3).

Bence isabetli olmuş. Az olsa yetersiz olacak. Çok olsa öğretmene gına gelecek artık. Bu şekilde ne bıktırıcı ne yetersiz, gayet normal (MM1).

Görüşler değerlendirildiğinde performans değerlendirmenin daha sık olmasının adayları sıkacağı, daha az olmasının ise yetersiz kalacağına ilişkin genel bir kabulün olduğu anlaşılmaktadır.

2.2. Değerlendiriciler: Performans değerlendirme sisteminin temel unsurlardan biri de değerlendiricilerdir. Mevcut sistemde aday öğretmenlerin birinci ve ikinci performans değerlendirmeleri danışman öğretmen ve okul müdürü, üçüncü ve son performans değerlendirmeleri ise danışman öğretmen, okul müdürü ve maarif müfettişi tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu kapsamda bu bölümde katılımcıların değerlendiricilere ilişkin görüş ve önerilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Katılımcıların tamamı danışman öğretmenin bir değerlendirici olarak belirlenmesini uygun bulmaktadır. Okul müdürünün ise bir değerlendirici olmasına yönelik karşı bir görüş olamamakla birlikte müdürlerin iş yoğunluğu nedeniyle bazı okullarda yeterli gözlem ve değerlendirmeyi gerçekleştiremeyeceğine ilişkin çeşitli görüşler ifade edilmiştir. Bunlardan bazıları şöyledir:

Kalabalık okullar var, çiftli eğitim yapıyorlar. Okullarda müdürler ne yapıyor fiziki şartların düzeltilmesi için hep koşturuyor. Eğitim öğretimi planlama öğretmeni değerlendirme, bütün gözlemlerini yapamıyor. Daha çok fiziki işleri koşturduğundan değerlendirmede biraz aksama olabilir (OM3).

15-20 tane aday öğretmenin olduğu okulda müdürün hepsinin dersine girip değerlendirdiğini düşünmüyorum. Mutlaka danışman öğretmene vermiştir. Ona güvenmiştir. Sen değerlendir diye (OM1).

Müfettiş değerlendirmesine yönelik ise genellikle farklı görüşler bulunmaktadır. Bu farklılaşmanın temelinde müfettişlerin eğitim öğretim süreçlerinde aday öğretmenleri yeterli ölçüde ve doğal ortamlarda gözlemleyemediğine dönük inançlar yatmaktadır. Bu konuda bazı görüşler şöyledir:

Müfettişin değerlendirmesi tamamen kağıt üzerindeydi. Birçok kişiyle konuştuk aynı şeyi söylediler. Ben rehber öğretmen olarak değerlendirildim ama. Bizimle oturdu bütün çalışmalarımıza baktı evraklarımızı inceledi. Sözel sorular sordu bize (AÖ2).

Müfettişler bizi bir anlık gördükleri için ben onların değerlendirmesini çok doğru bulmuyorum. Onlar geldiklerinde öğretmen rahatsızsa örneğin... Öğrenciler farklı davranabiliyor. Çocuk şaşkın şaşkın bakıyor. Öğretmen de öğrenciler de o an yabancı birisi ilk defa sınıfa geldiği için ve ne için geldiğini bildiği için, kendini kötü hissedebiliyor (DÖ1).

Yeterli ölçüde gözlem yapılamadığına dair görüşler maarif müfettişlerinin tamamı tarafından dile getirilmektedir. Bu konuda bazı katılımcılar görüşlerini şöyle belirtmektedir:

Gözlem yapamıyoruz. Bir defa giderek yeterli gözlem olmaz. Belki o gün dersine girdiğimiz öğretmenlerin en kötüsü gerçekte diğerleri içinde en iyisi olabilir de. Gittiğimizde hazır değildi belki bir sorunu vardı. Bir girişte öğretmenin ne olduğunu anlayamıyoruz (MM1).

Adayın çok geç bildirilmesi çok yanlış. Ben öğretmeni erkenden almalıyım ve en az iki gün izlemeliyim. Öğretmeni izlerken sınıfta çok uzun süre kalmalıyım. Benim oradaki 40–45 dakikalık gözlemim hiç uygun değil. Zaten öğretmen bunun ilk 25 dakikasını panikle geçiriyor. Benim ona danışmanlık yapmam lazım. Çeşitli dönütler düzeltmeler yapmam lazım. Hangisini yapabilirim (MM2).

Mesela Mayıs ayı içerisinde önümüzde bir aylık süre var ve bu bir aylık sürede diyor ki 30 tane aday öğretmenin var git bunları değerlendir... Müfettişin değerlendirmesi kısır kalıyor çünkü aday öğretmenlerle çok fazla vakit geçiremiyorum. Mevcut sistemde çok objektif bir değerlendirme olmuyor müfettişler açısından (MM3).

Maarif müfettişlerinin yeterli ölçüde gözlem yapamamasına karşın, denetim ve değerlendirme konusundaki tecrübelerinin yanı sıra “dışarıdan bir göz” biçiminde dış

değerlendirici olmaları objektif değerlendirme konusunda kendilerini daha güvenilir kılmaktadır. Buna ilişkin bazı görüşler şöyledir:

Ben kesinlikle müfettişlerin daha objektif olduğunu düşünüyorum. Çünkü dışarıdan bir göz. Ne bir düşüncesi var, ne art niyeti var, çünkü beni ilk kez görüyor. Ben onların yüzdelik oranının daha yüksek olması gerektiğini düşünüyorum (AÖ1).

Bir kez geldi. Bence görmek istediklerini gördü diye düşünüyorum. Müfettiş değerlendirmesi gereklidir bence. Zaman içinde müdürle bir hukuk oluşturuluyor. Bence dışarıdan gelen bir göz olarak bakması faydalıdır (AÖ3).

Ayrıca maarif müfettişinin geleneksel “teftiş” rolü dışında olsa da süreç içerisinde yer alması, değerlendirme sürecinin daha sağlıklı işlemesi konusunda katkıda bulunmaktadır. Bir maarif müfettişinin adayı gözlemleyecek ve değerlendirecek olması, okul müdürleri ve danışman öğretmenlerin de bireysel değerlendirmelerini daha dikkatli ve objektif olarak yapmalarını sağlamaktadır. Bu duruma vurgu yapan bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

Okul müdürümüz bu konuda bize bir toplantı yaptı. Dedi ki, aday öğretmenlerimize notları verirken uçuk davranmayın. Müfettiş gelir 75 verirse siz de 90-100 verirsiniz arada ki farkı çok yüksek olmasın... Yani sistemde herkesin daha dikkatli olmasını sağlıyor (AÖ1).

Müfettişin geleceğini ve derse gireceğini düşünmek, okul müdürünü de öğretmeni de derse girme ve takip etmesini beraberinde getirir. Her şeyi tam yapalım diye, mutlaka motive eder. Düzgün yapalım denir (OM3).

Anlatılar çerçevesinde her üç değerlendiricinin de sistemde olmasının son derece uygun olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle maarif müfettişlerinin yeterli ölçüde gözlem yapamaları da süreç içerisinde bulunmalarının değerlendirme sistemine önemli katkılar sağladığı görülebilmektedir.

Bununla birlikte bazı katılımcılar değerlendiricilere farklı kişilerin de eklenmesine yönelik önerilerde de bulunmuşlardır. Bu kapsamda sistemde öz değerlendirmenin de olması önerilmektedir. Katılımcıların anlatıları çerçevesinde öz değerlendirmenin sisteme katkısını objektif bir değerlendirmeden daha çok adayların farkındalık düzeyini arttırmasıdır. Bu konuda ki görüşlerden bazıları şöyledir:

Bence adaylık sürecinde aday öğretmen için öz değerlendirme olmalı. Aday öğretmen kendisini değerlendirmeli. Kendisini tanımalı. Hatta kendi değerlendirmesiyle danışman öğretmenin değerlendirmesi karşılaştırılmalı. Kendi-

sini nasıl görüyor; rehber öğretmeni nasıl görmüş. Neden farklılık var, aslında önemli noktalardan bir tanesi o, o yüzden öz değerlendirme eklenebilir (MM3).

Aslında öz değerlendirmeye ihtiyaç var. Performans bütünüyle anlaşılabilir. Kriterlerin ne kadar değerli olduğu aday tarafından anlaşılırsa iyi olur. Bence oradan başlanırsa hem adayı geliştirici hem adayın eksiklerini fark etmesine yardımcı olur (OM2).

Bazı katılımcılar öğretmenin en çok öğrenci ile birlikte olduğu ve bu nedenle öğretmeni en iyi gözlemleyebilecek kimselerin öğrenciler olduğunu düşünmekte ve bu nedenle öğrencilerin de değerlendirmede bulunmasını önermektedir.

Bence bir öğretmeni en iyi değerlendirebilecek kimseler öğrencilerdir. Tabi ki de sevmeyen öğrenciler olabilir ama 100 kişilik bir grubun içerisinde 90’ı iyi diyorsa o öğretmen iyidir. Bizim işimiz öğrenciyle zaten (AÖ2).

Öğretmenin iletişim ve ders anlatmasıyla ilgili kriterler oluşturulursa öğrenci de olabilir. Öğrencilerin değerlendirmesinde bir problem olmaz. Öğrenciler kendisini değerlendireceği için öğretmen dersine daha hazır gider. Daha etkin olabilir (OM3).

OM3’ün anlatıları çerçevesinde öğrenci değerlendirmesinin yalnızca belirli göstergelerle sınırlandırılması koşuluyla uygun olabileceği ve bu değerlendirme sayesinde öğretmenin ders içi performansının da artabileceği anlaşılmaktadır. Bazı katılımcılar öğrencilerin yanı sıra velilerin de değerlendirici olması gerektiğine dair görüşlerini belirtmektedir.

Bu bir öğrenci velisi olarak söylüyorum, öğretmeni benim çocuğumla yeteri kadar ilgileniyor mu yoksa masasında oturup gidiyor mu bilmiyorum. Yani veli de değerlendirmeli aynı şekilde (AÖ1).

Biz zaten eğitim sisteminin paydaşlarıyız velilerle de toplantı yapıyoruz. Öğrencilerle de birlikteyiz tüm gün. Bunlar da bir fikir verebilir. Bir sakınca görmüyorum (AÖ3).

Anlatılarda öz değerlendirme, veli ve öğrencilerin yanı sıra rehberlik servisinden bir öğretmen, eğitim kurumu müdür yardımcısı, farklı branştan bir öğretmen, bağımsız ve profesyonel değerlendiriciler, mesleki ve teknik eğitim kurumlarında atölye ve alan şefleri de değerlendirici olarak önerilenler arasında bulunmaktadır.

2.3. Performans göstergeleri: Performans değerlendirme sisteminin temel unsurlarından biri de performansın hangi göstergeler ile ölçülüp değerlendirileceğidir. Mevcut performans değerlendirme sisteminde göstergeler konusunda katılımcı görüş-

leri incelendiğinde, katılımcıların tamamının kapsam açısından bunları yeterli bulduğu görülmektedir. Bu konuda bazı görüşler şöyledir:

Performans kriterleri gayet geniş yelpazede ele alınmış öğretmenin yeterliği açısından. O kadar ayrıntılı sorulara girilmiş ki, kapsam açısından yeterli görüyorum (OM1).

Bence 50 kriter yeterli, fazla değil, arttırmaya da gerek yok (OM3).

Formlardaki içerikler yeterli olsa da değerlendiricilerin tamamının aynı formlar üzerinden değerlendirme yapması yerine farklı değerlendirici gruplarının aday öğretmenin farklı özelliklerini gözlemlemesine yönelik olarak göstergelerin ayrıştırılmasına ilişkin bazı görüşler de bulunmaktadır.

Danışmanın yaptığı gözlemi ben yapamam, bizim yaptığımız gözlemi de müfettiş yapamaz. Formlar danışman öğretmene farklı, idareye farklı, müfettişe farklı şekilde olabilir (OM3).

Mesela benim branş öğretmenim branşımınla ilgili şeyleri değerlendirilebilir. Müdür de bir sınıfı nasıl idare ediyorum, öğrencilerle iletişimim nasıl gibi konuları değerlendirmesi belki daha doğru olabilir. Çünkü onun branşı benim branşımınla çok uyumlu olabilir (AÖ3).

Katılımcıların görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde performans göstergelerini kapsam açısından yeterli gördükleri buna karşın değerlendiricilerin niteliğine göre göstergelerin özelleştirilebileceği görülmektedir.

2.4. Değerlendirme formlarının yapısı: Katılımcılarla yapılan görüşmelerde formların yapısı, performans değerlendirme sürecinin analizinde ele alınması gereken temel bir husus olarak ortaya çıkmıştır. Bu başlık içerisinde formlarda ölçülmek istenen 10 temel mesleki niteliğin topluca tek bir formda bulunması, formların adayın gelişimini sağlamaya elverişliliği ve performans göstergelerinin puanlanması hususlarına değinilmektedir.

Formlarda birbirinden ayrı nitelikte ve farklı gözlemleri gerektiren tüm maddelerin tek bir form üzerinde bulunması katılımcıların bir bölümünce uygun görülmemektedir. Bu konudaki görüşlerden bazıları şöyledir:

(Formların) Ayrılması katkı sağlayabilir bu şekilde formların bir defada doldurulması söz konusu oluyor, müfettişler de bir defada tamamını dolduruyor. Bu tamamen zaman kısıtlamasından... Bu formlar süreç içerisine yayılsa sağlıklı uygulamalar yapılabilir (MM3).

Yani çok şık var, çok soru var ben bunların objektif olduğunu düşünmüyorum. Derecelendirme iyi bir yöntem ama adam şöyle doldura doldura gidiyor (MM2).

Kimi katılımcılar ise formların ayrılmasını gerekli görmemektedir. Örneğin DÖ1, “Yok yok, zaten öğretmenin ara ara dersine girip çıktığımız için, hepsini ayrı değerlendirdiğimiz için, örneğin sınıfa girdiğinde beş maddeyi dolduruyorsun diğer şey için diğer bölümü. Bütün formları bir anda doldurmadığımız için.” diyerek sözü edilen durumun kendi değerlendirmesinde yaşanmadığını belirtmektedir. Görüşler incelendiğinde 50 performans göstergesinin tek bir formda olmasının bazı değerlendiricilerce uygun görülmediği ve çeşitli değerlendirme hatalarına neden olabileceği anlaşılmaktadır.

2.5. Performans göstergelerinin puanlanması: Performans değerlendirme formlarında, her bir performans göstergesine yönelik değerlendirmelerin puan karşılığı sıfır ile dört arasında belirlenmektedir. Gözlemlenen davranışın gösterilme sıklığına göre hiçbir zaman sıfır ile her zaman ise dört puan ile değerlendirilmektedir. Katılımcıların bir bölümü performans göstergelerinin puanlanması konusunda farklı değerlendiriciler arasında bir standardın bulunmadığına yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. Bu durumun temel sebebi ise gözlemlenecek göstergeler ile ilgili hangi kritik davranış ve olgulardan faydalanılacağına yönelik kapsamlı bir bilginin sunulmaması olabilir. Bu konudaki görüşlerden bazıları şöyledir:

Kesinlikle bir tutarlılık yok. Hangi davranış gösterildiğinde üç ya da dört alınacağı açık değil. Bir tanım ihtiyacı var (AÖ1).

Hocam burada değerlendirme kriterlerinin detayı açıklanmış olsa 0,1,2,3,4 her maddenin dört tane detayı var, örneğin planını öğrencinin hazır bulunuşluğuna göre hazırlama dese detaya girip yaparsa ona göre bir puan çıkar (OM3).

Bazı katılımcılarca ifade edilen bu detaylandırma ihtiyacının “Likert tipi” olarak tasarlanan değerlendirme formlarının “rubrik” benzeri bir biçimine dönüştürülmesiyle giderilebileceğini vurgulanmaktadır. Bu konudaki görüşler şöyledir:

Şunları şunları yaparsa bu davranışı yerine getirmiş olur. Hangi davranışı yaparsa dört olur iki olur belli değil. Her madde belli davranışlara bölünebilir; derecelendirilebilir; her madde bir öncekini kapsayacak şekilde düzenlenebilir (MM3).

Oradaki her bir maddenin alt davranışları var, o davranışları sergilemesi için gerçekleştirmesi gereken şeyler var; onları değerlendiricilerin bilmesi gerekiyor (OM2).

“Rubrik” biçiminde oluşturulacak formlarla yapılacak değerlendirmenin daha objektif olacağını ifade eden “OM2” bu konuda okulunda gerçekleştirdiği bir uygulamayı şöyle anlatmaktadır:

Öğretmenler kurulunda bir şey uyguladım. “Çay nasıl değerlendirilir?” Metin olarak yazdım öğretmenlere dağıttım. Bunu kırk puan üzerinden değerlendirir misiniz dedim. Herkes bir değerlendirme yaptı kaç dedim. Birisi kırk, birisi yirmi, birisi on yedi verdi. Şimdi size bir rubrik dağıtacağım dedim. On iki maddede ele almış, bu olursa bir puan bu olursa iki puan gibi... Şimdi şuna göre değerlendirin dedim. Herkes puan olarak birbirine yaklaştı. Burada da soruların ne şekilde ölçüleceği (yer alırsa) daha objektif olması sağlanır (OM2).

Görüşleri incelendiğinde “OM2”nin deneyimleri çerçevesinde rubrik ile değerlendirmenin daha güvenilir ve tutarlı sonuçlar vereceğine inandığı görülmektedir.

3. Performans Değerlendirme Sisteminde Uygulayıcılardan Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Görüşler

Araştırma kapsamında performans değerlendirme sisteminin sahada nasıl işlediği ve uygulayıcılardan kaynaklı olarak ne tür sorunlarla karşılaşıldığına yönelik çeşitli bulgular elde edilmiştir. Bu kapsamda ortaya çıkan iki önemli başlıktan birincisi objektiflik sorunu ve değerlendirme hatalarıdır. İkincisi ise performans değerlendirme uygulamasında adayların gelişimini destekleyici yönün göz ardı edilmesidir.

3.1. Objektiflik sorunu ve değerlendirme hataları: Katılımcılar performans değerlendirmesinin objektif olarak gerçekleştirilmesi konusunda farklı görüşlere sahip olsalar da genel olarak objektif değerlendirme yapıldığına dönük inançları kuvvetli görünmemektedir. Bunun temel nedeni; değerlendirmelerin çoğunlukla kişilere bağlı olduğu ve kişilerin istediği takdirde değerlendirmelerini kişisel düşüncelerine göre gerçekleştirebilecekleri yönünde inançlardır. Bu konuda bazı görüşler şöyledir:

Hak ettiği notu alamayan arkadaşlarımız oldu, idareyle ilişkileri iyi olmadığı için. Bu değerlendirme formu bir kabusa dönüşebilir. Öğretmen idaresinin bir isteğini karşılamadı diyelim, olumsuz bir şekilde bu forma yansır mutlaka. Müdür öğretmeni bu formla yazılı sınava girmemeye mahkûm edebilir (AÖ2).

Kişiden kişiye çok değişebilir. Sistem de kişilere bağlı olması konusunda gerçekten sıkıntı var... Çevremde gördüğüm kadarıyla müdürler öğretmene 90'dan aşağı puan vermiyor. Objektif olunmadığını düşünüyorum (OM3).

Anlatılar çerçevesinde değerlendirmelerin belirli ölçütler dışında kişisel yargılarla da ilişkili olabileceği anlaşılmaktadır. Bu durum değerlendirmelerin objektif olarak

gerçekleştirmesini zorlaştıran nedenler ve değerlendirme hataları konusunda sistemin ele alınmasını gerektirmektedir. Performans değerlendirme sürecinde performans göstergeleri tek bir gözlem yerine süreç içerisinde adayın gelişimini sağlamaya dönük olarak yapılacak çalışmalar sonucunda adayın gelişiminin dikkate alındığı ve süreç boyunca olan gözlemlerle puanlamanın gerçekleştirileceği bir yapıda tasarlanmıştır. Formlarda puan karşılıklarının “iyi, orta ya da başarısız” yerine “her zaman, nadiren ya da hiçbir zaman” şeklinde belirlenmesi bu durumu ortaya koyan bir düzenlemedir. Ancak katılımcıların bir bölümüne göre gözlemler zamana yayılarak yapılmamakta çoğunlukla tek seferde gerçekleştirilmektedir. Özellikle maarif müfettişleri ve okul müdürleri açısından bu durum daha sık yaşanabilmektedir. Buna ilişkin görüşlerden bazıları şöyledir:

Süreçte tek bir defa da gidip değerlendirme gibi bir algı var. Çok uzun bakamıyorsunuz, yetiştiremiyorsunuz. Bence maddeden çok 0-1-2-3-4’e bakıp 2-3 alsın yöntemiyle dolduruluyor bir gözlemden ziyade. Bunu da gördüm yani (MM2).

Tek bir defa geldiler dersin çarşamba günü üçüncü saat, o zaman geldi arabayla formunu doldurdu gitti o kadar. Benim derslerime giriş çıkışıma dikkat ediyor muyum nereden biliyorsun? O anlık olan cümlelerle, planlarıma bakabiliyor o anlık (AÖ1).

Yeterli gözlem yapılamaması, özellikle tek bir gözlem ile adayların değerlendirilmesinin adayın başarısının tespiti açısından gerçeği yansıtmayan bir durum oluşturabilmektedir. Bu hususta bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

Danışman veya müdür derse gireceği için aday öğretmenin normalin dışında bir hazır bulunuşluğu olacak ve normalden farklı davranacak. Hatta öğrenciler şey diyebiliyor “hocam keşke hep siz de dersimize gelseniz öğretmenimiz ne güzel ders anlattı” (OM3).

Formda diyor “derste teknolojik aletleri kullanır.” Beni kaç kez gördün sınıfıma giderken? Kesinlikle bir gözlem yok. Sadece bir noktada değerlendirme... Gerçekten aletleri götürmeyi gerektirecek bir konu mu var? O gün belki de gerekmiyor (AÖ1).

Çok kısa sürede geldik. Bizim öğretmenimizle uzun çalışmamız ve farklı günlerde gitmemiz gerekir. Bir sürece yayılması ve uzun süreli gözlemlenmeli. Mesela “veliyle nitelikli iletişim kurar” başlığı ben tek bir gözlem de bunu görebilir miyim? Mümkün değil (MM2).

Performans değerlendirmesi sürecinde yeterli ölçüde gözlem yapılamamasının temel nedenlerinden biri iş yükünün fazlalığı olarak görülmektedir. Bu konuda özel-

likle aday öğretmen sayısının fazla buna karşılık maarif müfettişi ya da müfettiş yerine değerlendirecek kimselerin sayısının az oluşu temel bir sorun olarak gözükmektedir. Bu konuda özellikle Şanlıurfa’da görev yapan “MM1” önemli ölçüde sorun yaşadıklarını ifade etmektedir.

İl genelinde 5013 tane adayı değerlendirdiğimizden dolayı değerlendirme süresince il genelinde bütün ilçelerle birlikte ilçe millî eğitim müdürlüklerinin işlerini yapacak bir personel kalmadı. 20–25 gün boyunca bütün müdürlerimiz, şube müdürlerimiz hepsi sahaya inip performans değerlendirmeleri yaptılar ve ancak yetiştirebildiler. Bu konuda çok zorluk çektik. İlçe millî eğitim müdürlüklerimiz boşaldı. Düşünebiliyor musunuz 20 gün millî eğitim müdürlüklerinde hiç kimse yoktu. Çoğu arkadaşın işleri aksadı. Bazıları soruşturmalık bile oldular. Gece gelip çalışmaya çalışan arkadaşlarımız oldu (MM1).

Mevcut iş yükü durumu yalnızca bu tip iller için değil büyükşehirler de yaşana-bilmektedir. İstanbul’da görev yapan “MM3” de benzeri bir durumun varlığını ifade etmektedir.

Müfettişin değerlendirmesi için bir aylık süre veriliyor. Mesela mayıs ayı içerisinde önümüzde bir aylık süre var ve bu bir aylık sürede diyor ki 30 tane aday öğretmenin var git bunları değerlendir. Bunları müfettişin bir ayda tamamlaması lazım. Bir baskı var. Gidiyorsun aday öğretmeni buluyorsun, yerinde değil, rapor almış, işte çağırıyor, okula gitmemiş (MM3)...

İş yükünün fazla olmasından dolayı yeterli ölçüde gözlemin gerçekleştirilememesi konusunda bazı okul müdürleri ve danışman öğretmenler de benzeri düşünceye sahiptir. Bu konudaki görüşlerden bazıları şöyledir:

Pek çok insana gereğinden fazla iş düşüyor. Yani bence en önemli sorun bu. Mesela idarecilere ve öğretmenlere fazla iş yükü düşüyor (DÖ3).

Müdürlerin iş yoğunluğundan dolayı belki aksama olabilir. Özellikle İstanbul için konuşuyorum. Şimdi kalabalık okullar var, çiftli eğitim yapıyorlar. Daha çok fiziki işleri koşturduğundan değerlendirme de biraz aksama olabilir (OM3).

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde iş yükünün yanı sıra maarif müfettişleri için yeterli ölçüde gözlem yapabilmeye engel olan farklı bir durumun daha olduğu anlaşılmıştır. Buna ilişkin “MM3” ün tespitleri dikkate çekicidir.

Müfettişlerde yolluk denen bir mesele var. Bir müfettiş belki aday öğretmeni görmek için defalarca gitmek istiyor ama aynı aday öğretmene veya aynı yere yıl içerisinde otuz defa gittiğin zaman diyor ki yukarısı, Sayıştay gibi yerler sen

para kazanmak için mi gidiyorsun. Müfettişler biraz da bundan çekiniyor. Bu çok önemli bir konu bence müfettişler açısından en büyük engellerden bir tanesi de bu. Bize mesela bir yere birkaç kere gitmeyin daha fazla para yazılıyor diyor, sınırlı sayıda gidebiliyorsun (MM3).

Mevcut performans değerlendirme sisteminde her bir değerlendiricinin, performans değerlendirmesini kendi gerçekleştirmiş olduğu gözlemler ile ulaşabildiği somut bilgi ve belgeler çerçevesinde gerçekleştirmesi esastır. Yalnızca son değerlendirmede değerlendiriciler bir araya gelerek aday ile ilgili somut paylaşımlarda bulunabilmekte ve performans değerlendirmelerini başta kendi değerlendirmeleri olmak üzere bu somut paylaşımlar çerçevesinde yapabilmektedir. Buna karşın uygulamada değerlendiricilerin puanlama yaparlarken çeşitli şekillerde birbirlerinin değerlendirmelerinden etkilenebildikleri görülmektedir. Bu konuda bazı görüşler şöyledir:

Okul müdürü genel yönetici. O kişiyle beraber değil. Danışman öğretmenin görüşünü alarak değerlendirme yapıyor (DÖ2).

Müfettişin değerlendirmesinde müdürün sözü olumlu intiba uyandırıyorsa notu yüksek oldu, uyandırmadıysa düşük oldu (AÖ2).

(Maarif Müfettişi) Arkadaş geldi bana ben 73,5 verdiysem 73,5 da o verdi. “Hocam ne biliyim ben gelmedim görmedim adamın yüzünü daha ilk defa şimdi görüyorum” dedi. Siz iyi kötü birlikte çalışıyorsunuz ben sizin kanaatinize uyacağım dedi (OM2).

Danışman öğretmen ve okul müdürünün görüşlerini alarak yapıyorum çünkü aday öğretmenle yeteri kadar bir araya gelemediğimiz için onların görüşlerine paralel bir değerlendirme yapıyorum. Onlardan bağımsız bambaşka bir değerlendirme yapmam mümkün olmuyor süreç içerisinde (MM3).

Görüşler değerlendirildiğinde aday öğretmenlere yönelik süreç içerisinde yeterli gözlem yapılamaması durumunda diğer değerlendiricilerin görüşlerinden yararlanılarak performans notlarının verilebildiği görülmektedir. Danışman öğretmen genellikle aday ile daha çok vakit geçirip adayı gözlemeleme şansına olduğundan yeterli ölçüde gözlem yapamayan okul müdürleri değerlendirmeleri için danışmanların görüşlerinden yararlanabilmektedir. Benzer şekilde maarif müfettişi de yeterli gözlemi gerçekleştiremediği kanaatine sahipse okul müdürü ve danışman öğretmenin değerlendirmelerinden yararlanabilmektedir.

Değerlendiricilerin birbirlerinin notlarından etkilenebilmesi konusunda bir diğer husus ise değerlendiricilerin konularından kaynaklı olarak yönlendirme gerçekleştirebilmeleridir. Her ne kadar kişilerin bağımsız değerlendirme gerçekleştirmesi esas

olsa da süreç dışında okul müdürünün danışman öğretmenin de amiri konumunda olması, ya da maarif müfettişinin geleneksel teftiş görevinden kaynaklı etkisi ve gücü zaman zaman diğer değerlendiricilerin değerlendirmeleri üzerinde etkili olabilmektedir. Bu konuda bazı görüşler şöyledir:

Okul müdürümüz danışmanımın bana çok düşük verdiğini, neden bu şekilde davrandığını sordu. Ondan sonra (danışmanım) notumu yükseltti benim. Yoksa benim yaptığım hatalar da bir değişiklik olmadı (AÖ1).

Mesela müfettiş bana bu adayın ilk değerlendirmesi neden düşük dedi. Bende kendisine “disipline önem verdiğim için ders alsın” dedim. Kendimce gözlemlediğim şeyler oldu. Müfettişimizse notu yüksek vermekten taraftardı. Ben bu çalışmalarını seksene değer buluyorum dedim, bana doksan beş yapalım dedi (DÖ2).

Görüşler incelendiğinde performans değerlendirmesinde farklı değerlendiricilerin çeşitli şekillerde birbirlerinin değerlendirmeleri üzerinde etkili olabildikleri anlaşılmaktadır. Bu durum aday öğretmenlerin farklı değerlendiriciler tarafından objektif olarak değerlendirilebilmesinin önüne geçebilecek bir olgu olarak dikkat çekmektedir.

Performans değerlendirme sisteminin doğru işlemesi ve değerlendirme notlarının objektif olarak verilebilmesi için değerlendiricilerin gerek sisteme ilişkin gerekse değerlendirme gerçekleştirecekleri mesleki ölçütlere ilişkin yeterli ölçüde bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Ancak katılımcıların bir bölümü değerlendiricilerin yeterli ölçüde bilgi sahibi olamayabildiklerini ortaya koymaktadır. Bu konudaki görüşlerden bazıları şöyledir:

Bir anda bu senin stajyer öğretmenin olacak, onun dersini dinleyeceksin, şunu yapacaksın olunca ne yapacağımızı biz de bilemedik. Öncesinde eğitim olsaydı daha iyi olurdu (DÖ1).

Bence her bir başlık bir detay ister. Değerlendiricilerin bu şekilde bakıldığında yetkin olduğunu düşünmüyorum. Ben de aynı şekilde, (aday öğretmen) öğrencilerin hazır bulunuşluğunu nasıl ölçtü, buna göre öğrenme teknikleri geliştirdi (Performans değerlendirme ölçütlerinden bir tanesi), ben buna hiç bakmadım yani. O maddeyi okudum, her zaman dedim geçtim. Yani öğretmen mutlaka öğrencinin hazır bulunuşluğuna bakarak ders anlatıyordur dedik geçtik (OM3).

“OM3”ün anlatılarından performans göstergelerine dönük bilgi düzeyinin yetersizliğinin, değerlendirmelerin sağlıklı yapılamamasına neden olabildiği anlaşılmaktadır.

Katılımcılardan geçmişte gerçekleştirilen uygulamaların alışkanlıklarını devam ettirdiği görülebilmektedir. Bu konuda bazı görüşler şöyledir:

Önceki sistem bir sistem değildi. Bir prosedüdü. Yeni gelen öğretmene bir rehber öğretmen atayıp imzalatyorduk. Bu senin stajyerin şeklinde (OM3).

(Günümüzdeki adaylık sistemi) Bir formalite olarak algılanıyor. Geçmiş yıllardan kalan o stajyerlik anlayışından kaynaklanan bir durum. Geçmiş yıllarda bu durum biraz yuvarlatılarak atlatılıyordu (OM1).

Eskiden beri böyle bir gelenek var. Genelde hep 90’lı notlar veriyormuş bu gelenek bize de böyle yansıyor açıkçası (DÖ3).

Öte yandan katılımcıların bir bölümünün, süreç içerisinde etki ve yetkilerinin bulunmadığına dair inançlara sahip oldukları ve bu inançlar sebebiyle de performans değerlendirme sürecini bir tür “prosedürün yerine getirilmesi” şeklinde anlamlandırdıkları görülmektedir. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

Bu adama olumsuz puan verdiğimde bu adam gidecek mi gerçekten? Şu anda sistem öyle değil. “Günü geldi doldur” oluyor. “Bir formaliteyi yerine getirmek” oluyor. Soran insanlara dersine girdin mi girdim demek için de giriyorum. Yalan söylememek için bir saat dinliyorsun. “Bu adam kazanmış gelmiş mahkemeye gitse beni de süründürür” diyor insanlar. Bunun çok örnekleri var geçmişte (OM2).

Değerlendiriciler olsun bizler olalım. Bunun bir formaliteden ibaret olduğunu kabullenip hemen en kısa yöntemle (tamamlıyoruz)... Nasıl olsa öğretmen kalmıyor, o zaman ben niye gidip iki saat denetleyeyim, kendimi yorayım? 90 da alsın 50 de alsın aynıdır. “Veriyor, geçiyor, gidiyor” (MM1).

Bence danışman öğretmen de okul müdürü de formu doldurmuş olmak için doldurmuş olabilirler yani. Yani bir tür prosedürü yerine getirmek oldu biraz. Niçin böyle oldu? Bu işin de gelip geçici olduğu, bakanlık yarın başka bir şey çıkarır bu uygulama da değişir dedikleri için olmuş olabilir yani (OM3).

Katılımcıların görüşleri çerçevesinde farklı gerekçelerle uygulayıcılar tarafından sistemin “bir prosedür” olarak görülebildiği anlaşılmaktadır. Bunun yanında bazı katılımcılar ise sistemin uygulayıcılar tarafından bir “angarya” olarak da görülebildiğini belirtmektedir. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

Biraz angarya olarak görüldü. Her işin felsefesi vardır, bunun felsefesi verilmedi. Bu işinde felsefesinden başlamak gerekiyordu, bunu ne için yapıyoruz ne kazandıracak bize, öğretmene, eğitim sistemine... Bir şeyin felsefesine inan-

madığınız zaman sağlıklı yürümüyor. Bu konuda bir eğitim süreci olmalı bütün herkese (MM3).

Hiçbirimizin imkânları eşit değil. Öğretmeni çok zorlayan süreçler var, öğretmen doğal olarak bu kadar zorlayıcı şeyin içerisinde bir de bu tarz şeylerle uğraşınca bunu angarya görüyor. Adam çocuğu sırtında karşıya geçiriyor adama “sen adaysın, ben seni değerlendireceğim” diyorsun. O aday gerçekten kendisini gökyüzünde yalnız gezen yıldız gibi hisseder yani. Şimdi hepimiz aynı şartlar altında çalışmıyoruz ki, kiminin elinin altında neler var, kimi de yokluk içinde hayatları darmaduman olmuş insanlarla uğraşıyor (AÖ2).

Görüşler ele alındığında sistemin felsefesinin anlaşılabilmesi ya da benimsenmemesi ya da zorlu çalışma koşulları nedeniyle değerlendirme sürecinin bir angarya olarak da görülebildiği anlaşılmaktadır.

Objektiflik sorunu konusunda ele alınması gereken bir diğer temel husus da sistemin “belgelendirme anlayışı”dır. Mevcut performans değerlendirme sisteminde değerlendirmelerde objektifliğe katkı sağlamak için ortaya konulan bu anlayışın uygulayıcıların tutumları nedeniyle tersine bir etki yapabildiği de görülmektedir. Bu çerçevede değerlendirmeleri somut belgelere dayandırma zorunluluğu “belgelendirmeyi gerçekleştiremeyenlerin” aday öğretmenlere düşük not vermemesine neden olabilmektedir. Bu duruma ilişkin bazı görüşler şöyledir:

Başarısız kaldığı zaman değerlendirmelerini tam yaptın mı, evraklarını aldın mı, almadın. Tabi o da görevini yapamıyorsa riske de girmiyor (OM3).

Sözel ve iletişimle alakalı şeylerde (belgelendirme) zor. Düşük not vermeyi de engelleyen bir etkidir bu. Yani belgelendiremeyeceğim şeyi, ortaya bir şey koyamadıktan sonra düşük not veremezsin. Dedikodularla da yola çıkılmaz. Onu belgelemek çok zor ve ondan dolayı da bence çok bilindik bir şey olmadığı sürece düşük not verilmez (DÖ2).

Bir de başarısızlığı belgelendirme zorunluluğu var, bence bundan dolayı birçok başarısız aday öğretmen iyiymiş gibi işlem görüyor (MM3).

Aday öğretmenlerin objektif olarak değerlendirilmeleri konusunda bir diğer güçlük de değerlendiricilerin kişisel özelliklerini ve vicdani kanaatlerini değerlendirmeye yansıtmasıdır. Özellikle aday öğretmenlerin zorlu sınav süreçlerini geride bırakarak adaylığa atanmış olmaları ve performans değerlendirmesinden başarısız olmaları durumunda memuriyetle ilişkilerinin kesilecek olması, değerlendiricilerin değerlendirme işlemlerine duygusal olarak bakmalarını sağlayabilmektedir. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

Mesela ben 42 kişiyi değerlendirdim bunların içerisinde kalmayı hak eden kimse olmamasına rağmen içinde bir tane olsaydı bile ben vicdanımdan ötürü bu kişiyi bırakmazdım. Çünkü yıllardır çalışmış belki ne amaçlarla ne çabalar sonucu buraya gelmiş ve ben bir derse girerek onu bırakma lüksüne giremem diye düşünüyorum (MM1).

Gördüğüm kadarıyla müdürler öğretmene 90’dan aşağı puan vermiyor. Objektif olduğunu düşünmüyorum. Okul müdürlerinin “bu öğretmen olmuş bunun öğretmenliğiyle oynamayalım, çıkarılmasın” diye değerlendirdiklerini düşünüyorum. Kesinlikle duygusal yaklaşıyor (OM3).

Yani diyor ki o kadar okumuş sınava girmiş KPSS’ye girmiş ben şimdi düşük vermeyeyim. Öğretmen arkadaşlarımız, rehber öğretmenlerimiz, idari amirlerimiz vicdani bakıyor (AÖ2).

Şöyle bir eğilim var çok tanımadığımız insana 80 verdiğinizde bir vicdan azabı da duyuyorsunuz. Çok bariz olarak kötü değilse. Bu yüzden genelde yüksek not verme eğiliminde bence (MM3).

Değerlendirme süreçlerinde bu durumun tersi de söz konusu olabilmektedir. Değerlendirici konumunu bir tür güç olarak gören kişiler performans değerlendirme süreçleri ile doğrudan ilgisi olmayan olay ve olguları notlarına yansıtılabilmektedirler. Bu duruma örnek olabilecek bir olay “AÖ1” in şu anlatısında ortaya konulmaktadır.

Okul müdürü çok adaletsiz davrandı. Mesela biz lojmanda kalıyorduk lojmanın bahçesi var, diyor ki öğretmene “sen hiç bahçe sulamadın, ben senin yardım ettiğini hiç görmedim”. Planlarımızı, ben de internetten indirdim arkadaşım da internette indirdi. Ben yüksek not alırken, bu bölümde arkadaşımın düşük not verildi ki biz aynı şekilde yaptık, birlikte yaptık hatta. Bizim her şeyimiz aynı olmasına rağmen bana verdi 95 ona verdi 60 (AÖ1).

Genel olarak anlatılar içerisinde değerlendirme hatalarına örnek olabilecek çok sayıda ifade dikkat çekmektedir. Buna karşın bunların içerisinde en sık karşılaşılan adayların performansındaki farklılıklar yeterince gözetilmeksizin genel olarak ortalama bir not verme eğilimidir. Bu çalışma içerisinde açıklanan pek çok durumla yakından ilişkili olan bu eğilim daha çok adayların “başarılı” sayılmalarını sağlayacak notlar etrafında olmakla birlikte özellikle 90 ve üzerindeki notlar çevresinde bir yığılma olduğu anlaşılmaktadır.

Bazen objektif oluyor bazen olmaya da biliyor. Mesela adaya 90-95 arasında notlar verelim yüz olmasın ona göre bir not verelim diye. Genel eğilim öğretmenleri çok düşük not vermeme yönünde, kolay kolay yetmişli bir not çıkmaz yani (DÖ3).

Aday öğretmenler o kadar evrak hazırlamıştı yani bir çabanın içerisindeydi. Bakılmadı bile evraklarına. Şöyle dendi hocam bizim bir taban puanımız var 90, 92 ya da 93 gibi biz zaten biliyoruz sizleri (AÖ2).

Berber çalışmış olmanın verdiği bir şey, okul müdürü danışman öğretmen adayı tanıyor. Genel itibarıyla olması gereken değer in üstünde vermişler ama öğretmenler arasında farkı da korumuşlar (MM1).

Anlatılardan performans değerlendirmesi nihai notuna tek tek performans göstergelerinin sonuçlarından yola çıkılarak ulaşılmıştı ziyade adayla ilgili genel kanı çerçevesinde önce yaklaşık olarak adayın notunun değerlendiricinin kafasında olduğu, maddelerin da o kaniye göre puanlanabildiği anlaşılmaktadır.

Zaman konusunda çok sıkıntımız olduğundan dolayı madde madde değerlendirme fırsatımız olmadı. Sistem oturduğu zaman da böyle olacak. Bunun hak ettiği puan şudur. Puanı tutsun da maddeler önemli değil. Genelde bu şekilde oldu zaten. Yani ben bakıyorum öğretmenin ders anlatımı öğrenciye yaklaşımı, şusu busu bu öğretmen 90'lık bir öğretmen diyorum maddelerin içeriğine bakmadan "tık,tık,tık" bazılarını kesiyorum. 90'a ayarlıyorum (MM1).

Zaman zaman bizde böyle hatalar duyuyoruz. Sanki böyle bir form yokmuş gibi de, ya da ilk bakışta bu öğretmen 80'lidir, 90'lıktır diye (OM1).

Anlatılarda görülebildiği üzere aday öğretmenlerin değerlendirmelerinde uygulamadan ya da değerlendiricilerden kaynaklı olarak objektiflik sorunları ortaya çıkabilmektedir. Özellikle müdür ve müfettişlerin iş yüklerinin fazla olması adayı yeterince gözlemleyememelerine neden olabilmekte, bu durumda genel izlenim çerçevesinde değerlendirmeler gerçekleştirilebilmektedir. Ayrıca değerlendirmelerde kişisel yargılar da zaman zaman etkili olabilmektedir. Öte yandan sistemin felsefesinin tam olarak anlaşılabilmesi ya da değerlendiricilerin yetkinliği de uygulamada bu durumu ortaya çıkaran önemli unsurlar olarak dikkat çekmektedir.

3.2. Performans Değerlendirme Uygulamasında Adayların Gelişimini Destekleyici Yönün Göz Ardı Edilmesi:

Adaylık boyunca gerçekleştirilen performans değerlendirme sürecinin en temel hedeflerinden biri adayların eksikliklerinin belirlenip geliştirilmesidir. Bu gerekçeyle tek değerlendirme yerine toplam üç ayrı değerlendirme öngörülmüştür. Her bir değerlendirme sonrasında adayın eksik yönlerinin ortaya konulup geliştirilmesi hususunda değerlendiricilere sorumluluklar verilmiştir. Ancak katılımcıların anlatıları çerçevesinde birinci ya da ikinci değerlendirmelerde adayların belirlenen eksikliklerini gidermeye dönük olarak ilave bir planlama yapılmadığı, genellikle sözlü olarak belirtildiği,

bu durumun takibinin gerçekleştirilmediği anlaşılmaktadır. Bu konuda bazı görüşler şöyledir:

“Bak burada eksikliklerin var, bir dahaki değerlendirmeye kadar bunları toparla” ben böyle bir şey görmedim. Senin şu konuda da eksikliklerin var bunu geliştirmeye çalışalım. Bak şunu şunu yap... Aslında bunu yapması için sistem uygun. Bence farkına varmadılar bu üç kez değerlendirmenin sebebi ne (AÖ1)?

Formlarda falan buna dair bir şey yok. İkinci dönemde projelerle ilgili bir eksikliğimizin oluşunu söyledi müdür, daha çok proje yapmamız gerektiğini, biz de ona yönelik daha fazla çalışma yaptık. Sözlü olarak oldu, yazıyla bir uyarı falan almadık (AÖ3).

Katılımcıların bir bölümü buna paralel biçimde sistemin geliştirme yönünün yetersiz kaldığını vurgulamaktadır. Bu konuda bazı görüşler şöyledir:

Biz puanlarımızı bile zor gördük yani müdürümüzün esprili yaklaşımından herhâlde. Ama bize eksik bir puan verildiyse bunun dönütü verilmeli. “İkinci dönemdeki puanınız buna göre değerlendirilecektir” diye bir dönüt almadım ben (AÖ2).

Geliştirme önerisi güzel bir yaklaşım ama sanırım bize öyle bakmadık. Biz ne yaptık adayı kendimize göre değerlendirdik ileriye dönük bir şey konusunda düşünmedik. Belki bir amaç vardı ama biz bunu göremedik sadece değerlendirdik, geliştirme önerisi yok (DÖ3).

Aday öğretmenlerin birini dönemde bir, ikinci dönemde ise iki kez performanslarının değerlendirilmesi, adaya değerlendirmelerle ilgili geri bildirim sağlama zorunluluğu ve değerlendirmelerin ağırlığının giderek artırılması, sistemin adayları geliştirmeye dönük felsefesini yansıtmakta olsa da katılımcı görüşleri incelendiğinde uygulamada ortaya çıkan çeşitli sorunların sistemin bu yönünün işlerliğini olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Pek çok meslek grubunda olduğu gibi öğretmenin performansının gelişimi bu konudaki motivasyonun gelişimiyle yakından ilişkilidir (Dixit, 2002) Günümüzde özellikle performansı hakkında bireyselleştirilmiş, spesifik bilgiler öğretmenlik mesleğinde görece diğer alanlara göre daha sınırlıdır. (Weisberg vd., 2009). Öğretmenlerin performansı son tahlilde öğrenci başarısı ile ilişkilidir. Elbette öğretmenin bu yönünü yordayabilecek bazı performans değerlendirme yaklaşımları mevcuttur. Bunlar çoğunlukla öğretmenin iş yaşamının içerisinde olan müdürler, deneyimli öğretmenler,

öğrenci değerlendirmeleri gibi yöntemlerdir (Taylor & Tyler, 2012; Kane ve Cantrell 2010). Bununla birlikte özellikle aday öğretmenler için uygulanacak performans değerlendirme süreçlerinin önemli bir yönü de performansın geliştirilmesidir. Burada asıl sorulması gereken sorular şunlardır: “Öğretmen performans değerlendirmeleri nasıl ölçülebilir” ve “Öğretmen performans değerlendirmeleri öğretimi geliştirir” (Darling-Hammond, 2010). Kuşkusuz burada öğretmenin performansının gelişimi kilit bir değer taşımaktadır. Performans değerlendirme ve onu geliştirme konusunda birbirinden ayrılamaz bir denge bulunmaktadır. Bu kompleks ve çok boyutlu bir meseledir. Bu bendenle birbirinden bağımsız düşünülemez. Odak nokta öğretmen performansını yoksa gelişiminin mi değerlendirildiğidir (Elliott, 2015). Türkiye’de 2016-2022 Yılları Arasında Uygulanan Aday Öğretmenler Performans Değerlendirme sistemi her ne kadar uygulamada bir takım sorunlarla yüzleşmek zorunda kalsa da süreç değerlendirme anlayışıyla gelişime odaklanması bakımından değerli bir çaba olarak görülmektedir.

Bu bağlamda aday öğretmenlere yönelik performans değerlendirmesi uygulamada ortaya çıkan pek çok soruna karşın adayların gelişimini destekleme bakımından bir önceki adaylık sistemine göre çeşitli üstünlüklere sahip olduğu belirtilebilir. Performans değerlendirme sisteminin temel üstünlükleri; adaylara performanslarıyla ilgili somut hedefler ve geri dönütler sunarak adayların performansını yükseltmeye katkı sağlaması, hem adaylar hem de değerlendiriciler için somut ölçütlerin ortaya konulması, çoklu değerlendirme anlayışıyla daha güvenilir bir değerlendirme sürecini sağlaması, birden fazla değerlendirme yapılarak süreç içerisinde adayların gelişim durumlarını görerek önlem alınabilmesine olanak sağlaması, adaylar için kapsamlı bir yetiştirme süreci ile birlikte sürdürülmesi olarak sıralanabilir. Bununla birlikte özellikle zorlu bir sürecin sonunda ataması yapılan aday öğretmenlerin, süreç içerisinde psikolojik olarak olumsuz etkilenibildikleri, kaygı düzeylerinin arttığı, bıkkınlık ve kırgınlık gibi duygular hissedebildikleri de görülmektedir.

Genel olarak bu bulguların alan yazında benzer konuda yapılan çalışmalarla uyumlu olduğu görülmektedir. Çakır’a (2016) göre; değerlendirme ölçütlerinin somut olması nedeniyle aday öğretmenler neye göre değerlendirildiklerini bilmekte buna göre eksikliklerini gidermektedirler. Adayların birlikte çalıştıkları danışman öğretmen ve okul müdürünün yanı sıra ayrıca maarif müfettişlerinin de değerlendirme sürecinde olması çeşitliliği artırdığından değerlendirmeye objektiflik kazandırmaktadır ve uygulamanın güçlü bir yönüdür. Performans değerlendirmesinin sürece yayılmış olması da değerlendiricilerin verdiği geribildirimler sayesinde aday öğretmen kendi eksikliklerini tamamlayabilmesi ve bu ilerleme sürecinin süreç boyunca gözlemlenebilmesi nedeniyle oldukça yararlı olmuştur. Aday öğretmen performans değerlendirme süre-

cinin aynı zamanda kapsamlı bir yetiştirme süreciyle bütünleşik bir biçimde uygulanması adayların gelişimine katkı sağlamaktadır. Aday öğretmen yetiştirme sürecine yönelik farklı çalışmalarda da bu katkı ortaya konulmaktadır (Ekinci, Bozan ve Sakız, 2019; Kozikoğlu ve Soyalp, 2018; Ocakçı ve Samancı, 2018; Ulubey, 2017).

Öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin algıları üzerine yaptığı bir araştırmada Ağı (2019) da benzer biçimde; öğretmenler için kurgulanacak performans değerlendirmede sonuçların öğretmenleri olumlu yönde güdüleyecek ve performansların arttıracak biçimde kullanılması hususunda görüşe sahip olduklarını belirtmektedir.

Performans değerlendirme sisteminin genel unsurlarına yönelik bulgular genel olarak ele alındığında; öğretmen performansının tek bir sefer değil yıl içerisinde üç farklı zamanda tekrarlanarak ölçülmesi genel olarak olumlu görülmüştür. Bu durum adayın eksikliklerini gidermesi için ona imkân sağlamaktadır. Değerlendiriciler açısından sistem ele alındığında; özellikle tek bir değerlendirici yerine değerlendirici sayısı artırılarak değerlendirme sonuçlarının daha güvenilir olmasına katkı sağlanmıştır. Bununla birlikte değerlendiricilerin müdür, danışman öğretmen ve müfettişlerin sistemde değerlendirici olması olumlu görünmektedir. Maarif müfettişlerinin genel olarak adayı zaman içerisinde gözlemleme imkânlarının olmadığı vurgulanmış olsa da “dışarıdan bir göz” olarak daha nesnel değerlendirme gerçekleştirebildikleri ve okul müdürleri ve danışman öğretmenlerin de bireysel değerlendirmelerini daha dikkatli yapmalarına katkı sağlamaları bakımından sistem içerisinde bulunmaları yararlı görülmektedir. Öte yandan değerlendirme sistemine öz değerlendirme ve -çok sınırlı konularda da olsa- öğrenci değerlendirmesinin de dahil edilebileceği görülmektedir.

Bu bulgulara benzer biçimde Ağı’ya (2019) göre öğretmenler değerlendiricilerin yargılarının güvenilirliğine ve değerlendirme ölçütlerinin nesnelliğine atıfta bulunarak, değerlendirme sonuçlarının farklı kaynaklarla doğrulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Akşit’e (2006) göre de performans değerlendirmesinde önemli olan sistemi güvenilir, gerçekçi ve uygulanabilir biçimde kurgulamaktır. Performansı değerlendirilen işgörenin yöneticisi genellikle onun çalışmalarını bilen kişidir. Ancak bu her zaman tarafsız ve güvenilir bir değerlendirmeyi sağlamaz. Bu nedenle değerlendiricilerin sayısı artırılmalıdır. Örneğin müdürlerin yanında müfettişler de değerlendirici olabilir. Falak (2017) öğretmenlerin de çoklu veri kaynakları ile elde edilen performans değerlendirmenin tek kişinin değerlendirmesine göre daha fazla destekledikleri ve daha adil gördüklerini ortaya koymaktadır. Söz konusu araştırmalar ele alındığında sürece dayalı ve birden fazla değerlendiricinin olduğu bu performans değerlendirme anlayışının genel olarak üstün yönlelere sahip olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularında ortaya konulduğu üzere çoklu değerlendirmeye öz değerlendirme, veli ve öğrenci değerlendirmesi gibi yeni kaynaklar da eklenebilir. Bu konuda Çiçek Aygün (2008) de öğretmenlerin kendilerini değerlendirecek veri kaynaklarını, önem sırasına göre sıraladıklarında okul müdürü, öğrenciler, öğretmenin kendisi, müfettiş, aynı zümrede yer alan öğretmen olarak tercih ettiklerini belirtmektedir. Memunoğlu (2015) da, öğretmenlerin değerlendirici olarak; okul müdürü, öğrenci ve öz değerlendirmeye sıcak baktıklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin performans değerlendirmede öz değerlendirmeye de yer verilmesi gerektiğini düşündüğünü ortaya koyan farklı çalışmalar da bulunmaktadır (Falak, 2017; Tonbul, 2009). Bülbül ve Tunca (2018) ise öğretmen performanslarının ölçülmesinde veli ve öğrenci katılımına ilişkin olarak velilerin görüşlerini almış ve öğretmen performansının değerlendirilmesi sürecinde bu unsurların yer almasının gerekli görüldüğünü ortaya koymuştur. Buna karşın Ernalbant (2014) katılımcıların veli ve öğrencilerin değerlendirme sürecine katılmalarına yönelik kararsız kaldıklarını, Akbaba Altun ve Memişoğlu (2008) ise veli ve öğrenci değerlendirmesinin çoklu değerlendirme sistemine dahil edilmemesi gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Veli ve öğrenci katılımcında bir çekincenin de olduğu dikkati çekmektedir. Bu yönüyle araştırma sonuçlarının genel olarak alan yazınla uyumlu olduğu görülmektedir.

Performans değerlendirme sisteminde göstergeler kapsam açısından yeterli olduğu görülmektedir. Buna karşın değerlendirme formlarında birbirinden ayrı nitelikte ve farklı gözlemleri gerektiren tüm maddelerin tek bir form üzerinde bulunması yerine gözlem ve değerlendirme türüne göre ilgili göstergelerin yer aldığı farklı formların oluşturulması, ilgili gözlem ile bağlantılı olarak ölçülmek istenen olguları daha belirgin hâle getirebilirdi. Bu sayede çeşitli değerlendirme hatalarının azaltılmasına katkı sağlanabilir.

Öte yandan “Likert tipi” olarak tasarlanan değerlendirme formları değerlendiricilerin hangi davranışlara karşılık hangi notları vermesi gerektiği konusunda yeterince açık bir talimat ortaya konulmamasında neden olmaktadır. Bu nedenle “rubrik” benzeri bir yapılandırma ile hangi değerlendirmenin hangi kritik davranışlar dikkate alınarak yapılabileceği daha açık biçimde ortaya konulabilir. Bu durum değerlendirme hatalarının da azaltılmasına katkı sağlayabilir. Rubrik kullanılarak yapılan değerlendirmelerin değerlendirme sürecine etkisini araştıran Atmaz (2009) puanlama yönergesi kullanmadan puanlama yapan öğretmenlere kıyasla rubrik kullanılarak yapılan değerlendirmede daha fazla uyum bulunduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim bu uyumun değerlendirmede ortaya çıkan farklılıkları ve olası hataları önleme konusunda bir etkiden ortaya çıktığı değerlendirilebilir. Bu çıkarımı destekleyecek şekilde Özmen Hızarcıoğlu (2013) öğretmenlerin rubrik ile yapılan değerlendirmenin daha objektif

olduğuna inandıklarını ve Atmaz (2009) a benzer biçimde değerlendiricilerin arasında yüksek bir uyum ortaya çıkardığını ortaya koymuştur.

Performans değerlendirme sürecinde değerlendirme konusunda çeşitli hatalar yaygın olarak yapıldığı dikkat çekmektedir. Bunların pek çoğu uygulama sürecinde değerlendiricilerden kaynaklı olarak ortaya çıkmaktadır. Değerlendiricilerin iş yükü gibi gerekçelerle yeterli ölçüde gözlem ve belgelendirme yapamaması, sisteme ve performans göstergelerinin içeriğine ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz olması, uygulanan yeni politikalara karşı kayıtsız kalınması, performans değerlendirme yaklaşımının felsefesinin anlaşılabilmesi, sistemin “formalite” ya da “iş yükü” olarak görülebilmesi gibi nedenlerden dolayı performans değerlendirmeleri objektif olarak yapılmayabilmektedir. Öte yandan değerlendirmeler kişisel yargılar ve vicdani kanaatlerin etkisi altında gerçekleştirilebilmekte, performans değerlendirmeye yönelik notlar gözlemlerden ve göstergelerden bağımsız olarak verilebilmektedir. Bu durumun sonucunda başarısız not vermeme ve belirli puan aralıklarında not verme eğilimi, değerlendiricilerin birbirlerinin vermiş olduğu puanlardan etkilenmesi gibi kimi durumlar söz konusu olmuştur.

Alan yazında bu konudaki çeşitli bulgular incelendiğinde Çakır (2016), aday öğretmen performans değerlendirme sisteminde bu işin angarya ve vakit kaybı olarak görülebildiğini, bazı değerlendiricilerin yeteri kadar bilgi ve donanıma sahip olmadığını, bazılarının aday öğretmeni yetiştirmek yerine korku ve baskı oluşturduğunu, değerlendirmenin objektifliğine yönelik bazı kuşku oluşturdüğünü belirtmiştir. Akbaba Altun ve Memişoğlu, (2008) da çoklu performans değerlendirme uygulamalarına yönelik gerçekleştirdiği araştırmada zümre öğretmenlerinin birbirlerini değerlendirmelerinde, okul müdürlerinin değerlendirilmelerinde ve öz değerlendirilmelerde değerlendirenlerin objektif olmayabildiklerini belirtmektedir. Öte yandan performans değerlendirmesinin çok fazla kırtasiyecilik ve zaman israfı olarak görülebildiğine bulgularında yer vermiştir. Öğretmenlere yönelik performans değerlendirmesinde duyguların ön plana çıkabileceği, değerlendirme hatalarının olabileceği ve objektifliğe yönelik kuşkuları ortaya koyan daha pek çok çalışmadan söz edilebilir (Aygün, 2008; Çelebi 2010; Çelebi, Babaoğlu, Selçuk ve Peker, 2018; Memunoğlu, 2015; Olcay, 2016).

Konan ve Yılmaz (2018) Performans değerlendirmesinin okul müdürlerinin yeterli olup olmaması, değerlendirmenin objektif ve adil bir şekilde yapıp yapılmaması, değerlendirmelerin göreceli olması gibi durumlardan dolayı etkilerinin değişebileceğini vurgulamaktadır. Özellikle değerlendiricilerin niteliği performans değerlendirmesi için en kilit etmenlerden biridir. Buna karşın aday öğretmen yetiştirme sürecinde danışman öğretmenler ya da diğer değerlendiricilerin yeterli ölçüde

bilgi sahibi olmadıklarını belirten çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Koç Akran ve İş Üner'e (2018) göre danışman öğretmenler aday öğretmen yetiştirme sürecinde kendi görev ve sorumluluklarını yeterince bilmemektedir. Araştırmacılar bunun sebebi olarak eğitimi veren uzmanların bu konuda yeterince bilgilendirmemesini göstermektedir.

Erbaş (2019) performans değerlendirme sürecindeki hataları performans değerlendirme aracından kaynaklanan hatalar, değerlendiricinin bilgi eksikliğinden kaynaklanan hatalar, değerlendiricinin kişiliğinden kaynaklanan hatalar ve değerlendiricinin yanlış tutumlarından kaynaklanan hatalar olarak değerlendirmekte ve bu hatalar arttıkça işgörenlerin yöneticilerine olan güvenin azaldığını belirtmektedir. Erbaş ve Akdeniz (2021) performans değerlendirme süreçlerinde yapılan hataların en aza indirilmesi gerektiğini ancak bu şekilde işgörenler üzerindeki olumsuz etkilerin hafifletilebileceğini belirtmektedir. Öte yandan herhangi bir hata olmasa bile işgörenlerin hata olduğunu düşünüyor olması, sistemin örgüt ve işgören üzerinde olumsuz etkiler ortaya çıkarmasına yetmektedir. Bu bakımdan hataların en aza indirilmesinin yanında işgörelere güven verecek şekilde şeffaf ve katılımcı politikaların uygulanmasıyla başarılı bir sistemin yerleştirilebileceği belirtilebilir.

Sonuç itibarıyla öğretmen performansının değerlendirilmesi konusunda Türkiye'de en önemli deneyimlerden biri olan aday öğretmen performans değerlendirme sistemi eksik ve güçlü yönleriyle gelecekte yapılacak çalışmalar için önemli bir referans olabilecek niteliktedir. Sürecin bu anlayışla daha derinlemesine incelenmesi ve öğretmenler başta olmak üzere sürecin içerisinde yer alan paydaşların tecrübe ve deneyimlerine daha çok başvurulması yararlı olacaktır.

Öneriler

Bu araştırmanın sonucunda ortaya konulan öneriler şunlardır:

Performans değerlendirme sistemi hayata geçirilirken:

1. Sistemin temel felsefesi uygulayıcılara iyi aktarılmalı, bu felsefenin benimsenmesine yönelik eğitim ve destek çalışmaları planlanarak uygulanmalıdır.
2. Adayların kaygı düzeylerini düşürecek destek çalışmaları düzenlenmeli adaylığın çok yönlü bir yetiştirme ve geliştirme süreci olduğu tüm uygulamalarda adaylara hissettirilmelidir.
3. Değerlendiriciler mevcut değerlendirme becerilerini geliştirecek ve profesyonel bir bakış açısı kazandıracak eğitimlerle desteklenmelidir. Bu kapsamda değerlendiricilerin tamamı belirli süreliğine geçerli olacak şekilde sertifikalandırılmalı ve değerlendirmeler sertifika sahibi olan değerlendiricilerle gerçekleştirilmelidir.

4. Değerlendirmede aday öğretmenin öz değerlendirmesi de sistem içerisinde yer almalıdır. Öz değerlendirme, objektiflik konusunda tartışmalı olsa da, aday öğretmenin bir değerlendirici gözüyle kendi performansını göz önünde bulundurmasını ve kendisinden beklenenlere ilişkin farkındalık kazanmasını sağlayacaktır.
5. Performans göstergeleri bağlamında hangi kritik göstergelerin izleneceğine ve bunların hangi düzeylerde gerçekleştirildiğinde başarılı olarak nitelendirileceğine ilişkin belirsizliğin giderilebilmesi için performans değerlendirme formları biçimsel olarak “likert tipi” değil “rubrik” biçiminde tasarlanmalıdır. Bu şekilde tasarlanacak formlarda hangi davranışlar gösterildiğinde puanlamanın ne şekilde gerçekleştirileceğine dönük ifadeler bulunduğundan değerlendiricilere de bir anlamda kılavuzluk sağlanabilir.
6. Uygulanan performans değerlendirme süreci incelendiğinde yalnızca başarısızlık durumunda başarısızlığa gerekçe olan hükümlerin belgelendirilmesinin düzenleme altına alındığı görülmektedir. Bu durum yeterli gözlemi gerçekleştirmeyen değerlendiricilerin adaylara başarısız notlar vermekten kaçınmalarına neden olmaktadır. Belgelendirme yalnızca başarısızlık durumunun tespiti için değil aday öğretmene yönelik her türlü kanaatin oluşmasında ve başarılı yönlerinin pekiştirilmesinde de kullanılmalıdır.
7. Olumsuz değerlendirme alan adaya savunma hakkı ve şikayet hakkıyla ilgili prosedürler daha iyi tanımlanıp adaylara da bilgilendirme yapılmalıdır.

Kaynakça

- Ağı, S. (2019). Öğretmen başarısına etkisi açısından performans değerlendirmesi: ÇEŞME İlçesi okulları performans araştırması, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Akbaba, S. ve Memişoğlu, S. P. (2008). İlköğretim okullarında çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirmesine ilişkin nitel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(54), 151-179.
- Akşit, F. (2006). Performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri (Bigadiç ilköğretim öğretmenleri örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 76-101.
- Altun, S. A. ve Memişoğlu, S. P. (2008). Performans değerlendirmesine ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(1), 7-24.

- Atmaz, G. (2009). Puanlama yönergesi (rubrik) kullanımı durumunda puanlayıcı güvenilirliğinin incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Aygün, S. Ç. (2008) Ankara İli genel liselerinde performans dayalı denetimin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. Kariyer Yayınları.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59(59), 125-139.
- Bilgin, K. U. (2004). *Kamu performans yönetimi; memur hak ve yükümlülüklerinin performansa etkisi*. Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Bingöl, D. (2006). İnsan kaynakları yönetimi. Arıkan Yayınevi.
- Bostancı, A. ve Kayalp, D. (2011). İlköğretim okullarında öğretmen performansının geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 127-140.
- Bülbül, M. ve Tunca, M. (2018). Öğretmen performansının değerlendirilmesinde veli ve öğrenci görüşlerinin de alınmasına ilişkin nitel bir çalışma. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 12-23.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). Performansa dayalı durum belirleme nedir?. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 8, 28-32.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Çakır, A. (2016). Aday öğretmen performans değerlendirme modelinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelebi, N. (2010). Public high school teachers opinions on school administrators' supervision duty in Turkey. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 5(3), 212-231.
- Çelebi, N., Babaoğlu, E., Selçuk, G. ve Peker, S. (2018). Performans değerlendirme formuna ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 37(2), 211-233.

- Çiçek Aygün, S. (2008). Ankara ili genel liselerinde performansa dayalı denetimin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Darling-Hammond, L. (2010). Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching. Center for American Progress.
- Dixit, A. (2002). Incentives and organizations in the public sector: An interpretative review. *Journal of human resources*, 37(4), 696-727.
- Ekinci, A., Bozan, S. ve Sakız, H. (2019). Aday öğretmen yetiştirme programının etkililiğine ilişkin aday ve danışman öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 801-836.
- Elliott, K. (2015). Teacher performance appraisal: More about performance or development?. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 40(9), 102-116.
- Erbaşı, A. (2019). Performans değerlendirme hatalarının çalışanların işten ayrılma niyetleri ve yöneticilerine güvenleri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 15(1), 223-240.
- Erbaşı, A. ve Akdeniz, G. (2021). Performans değerlendirme hatalarına ilişkin algının çalışan sessizliği üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,(46), 243-253.
- Ernalbant, Ö. (2014). 360 derece performans değerlendirme sistemi hakkında öğretmen ve yönetici görüşleri. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Falak, Ö. (2017). 2016 yılı öğretmen performans değerlendirme sisteminin öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Kalaycı, N. (2009). Yüksek öğretim kurumlarında akademisyenlerin öğretim performansını değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(4), 625-656.
- Kane, T. J., & Cantrell, S. (2010). Learning about teaching: Initial findings from the measures of effective teaching project. *MET Project Research Paper, Bill & Melinda Gates Foundation*, 9, 2010.
- Koç Akran, S. ve İş Üner, Z. (2018). Danışman öğretmenlerin danışman eğitimi ve aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1723-1736.

- Koçak, R. (2006). Öğretmen performans değerlendirme envanteri (ÖPDE) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Educational sciences: Theory & practice*, 6(3), 779-808.
- Konan, N. ve Yılmaz, S. (2018). Öğretmen performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri: Bir karma yöntem araştırması. *Millî Eğitim Dergisi*, 47(219), 137-160.
- Kozikoğlu, İ. ve Soyalp, H. (2018). Aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 934-952.
- MEB (2016). Aday Öğretmen Yetiştirme Program. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Erişim Adresi: <https://oygm.meb.gov.tr/www/aday-ogretmen-is-ve-islemleri>, Erişim Tarihi: 03.02.2016.
- Memunoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin 360 derece performans değerlendirme sistemi ile ilgili görüşleri. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Mucuk, İ. (2005). *Modern işletmecilik*, Türkmen Kitapevi.
- Ocağcı, E. ve Samancı, O. (2018). Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecine yönelik görüşleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(3), 547-563.
- Olçay, Y. (2016). Eğitim kurumlarında 360 derece performans değerlendirme ve geribildirim: Özel okul öncesi eğitim kurumlarında bir araştırma. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özçelik, D. (1992). Ölçme ve değerlendirme (*Genişletilmiş 2. Baskı*). ÖSYM Eğitim Yayınları.
- Özmen Hızarcıoğlu, B. (2013). Problem çözme sürecinde dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullanımında puanlayıcı uyumunun incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Palmer, M. J. (1993). *Performans değerlendirmeleri* (Çev: Şahiner, D.). Reposal Matbaası.
- Pehlivan, İ., Demirbaş, A. ve Eroğlu, E. (2001). *Öğretmenlerin performans değerlendirme modeli ve sicil raporları*. Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Millî Eğitim Basımevi.

- Punch, K.F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. (Çev: Bayrak, D., Arslan, H.B., & Akyüz, Z.). Siyasal Kitabevi.
- Sabuncuoğlu, Z. (2008). İnsan kaynakları yönetimi (*Uygulamalı*). Alfa Aktüel Yayınları.
- Stemler, S. E. (2015). Content analysis. *Emerging trends in the social and behavioral sciences: An Interdisciplinary, Searchable, and Linkable Resource*, 1-14. Erişim Adres: https://www.researchgate.net/profile/Steven-Stemler/publication/279917349_Emerging_Trends_in_Content_Analysis/links/5b38b9a-64585150d23ea2d4f/Emerging-Trends-in-Content-Analysis.pdf
- Taylor, E. S., & Tyler, J. H. (2012). The effect of evaluation on teacher performance. *American Economic Review*, 102(7), 3628-51.
- Tonbul, Y. (2016). İlköğretim okulu öğretmenlerine yönelik performans değerlendirme modelinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 173-188.
- Turgut, F. (1995). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metodları*. Saydam.
- Ulubey, Ö. (2017). Aday yetiştirme programının değerlendirmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 480-502.
- Weisberg, D., Sexton, S., Mulhern, J., Keeling, D., Schunck, J., Palcisco, A., & Morgan, K. (2009). The widget effect: Our national failure to acknowledge and act on differences in teacher effectiveness. *New Teacher Project*. Erişim Adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED515656.pdf>
- Yağar, F. ve Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Türkiye ve Kazakistan'daki Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı ve Yaşam Doyum Düzeylerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Hüseyin Hüsnü BAHAR¹, Nursulu ABDRAMANOVA²

1 Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, hbbahar@erzincan.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0061-3344.

2 Dr., Nursulu Abdramanova, Kazakistan Al-Farabi Kazakh National University nursulu_85@mail.ru, ORCID: 0000-0002-1538-2457.

Gönderilme Tarihi: 05.07.2021 Kabul Tarihi: 23.11.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.961029

Öz

Araştırmanın amacı Kazakistan ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarına kayıtlı olan öğretmen adaylarının cinsiyet ve ülke değişkenlerine göre yaşam doyum düzeyleri ile akademik başarı durumlarının karşılaştırmalı olarak incelenmektir. Çalışma genel tarama modelinde kurgulanmıştır. Veriler Kazakistan'dan 241, Türkiye'den 297 olmak üzere toplam 538 öğretmen adayı olan gönüllü katılımcıdan elde edilmiştir. Akademik başarı ve cinsiyete ilişkin bilgiler anket sorusu ile elde edilmiştir. Yaşam doyumunu düzeyini belirlemek için Yaşam Doyumu Ölçeği'nin Türkiye'deki öğrenciler için Türkçe, Kazakistan'daki öğrenciler için Rusça uyarlaması kullanılmıştır. Yaşam Doyumu Ölçeği'nin mevcut çalışmada Kazakistan uygulaması için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .68, Türkiye uygulaması için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .79'dur. Veri analizi için Faktöriyel ANOVA ve basit doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır. Kazakistan'dan katılan öğretmen adaylarının yaşam doyum düzeyi Türkiye'den katılan öğretmen adaylarının yaşam doyum düzeyinden daha yüksektir. Katılımcıların cinsiyete göre yaşam doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Her iki ülkedeki kadın öğretmen adaylarının akademik başarı puanları erkek öğretmen adaylarının akademik başarı puanlarından daha yüksektir. Ayrıca, Kazakistan'dan katılan öğretmen adaylarının akademik başarı puanı Türkiye'den katılan öğretmen adaylarının başarı puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Yapılan bu çalışma sonuçlarına göre akademik başarı, yaşam doyumunun pozitif yönlü anlamlı bir yordayıcısıdır.

Anahtar Kelimeler: yaşam doyum, Türkiye ve Kazakistan'daki öğretmen adayları, akademik başarı, cinsiyete göre yaşam doyum

A Comparative Analysis of Academic Achievement and Life Satisfaction Levels of Teacher Candidates in Türkiye and Kazakhstan

Abstract

The aim of the study is to comparatively examine the level of life satisfaction and academic achievement of teacher candidates enrolled in teacher training programs in Kazakhstan and Türkiye, according to gender and country variables. The study was designed in the general survey model. The data were obtained from volunteer participants, a total of 538 teacher candidates, 241 from Kazakhstan and 297 from Türkiye. Information on academic achievement and gender was obtained through survey questions. Life Satisfaction Scale was used to determine teacher candidates' level of life satisfaction. While the Turkish version of the scale was used in Türkiye, the Russian version was used in Kazakhstan. The internal consistency coefficient calculated for the Kazakhstan application of the Life Satisfaction Scale in the current study is .68, and the internal consistency coefficient calculated for the Türkiye application is .79. Factorial ANOVA and simple linear regression analyzes were performed for data analysis. The life satisfaction level of the teacher candidates participating from Kazakhstan is higher than the life satisfaction level of the teacher candidates participating from Türkiye. There was no significant difference between the levels of life satisfaction of the participants by gender. The academic achievement scores of female teacher candidates in both countries are higher than the academic achievement points of male teacher candidates. In addition, the academic success score of the teacher candidates participating from Kazakhstan was found to be higher than the success scores of the teacher candidates participating from Türkiye. According to the results of this study, academic achievement is a positive and significant predictor of life satisfaction.

Keywords: *life satisfaction, Türkiye and Kazakhstan teacher candidates, academic achievement, life satisfaction by gender*

Giriş

Akademik başarı, eğitim amaçlarının gerçekleşme düzeyini gösteren önemli bir göstergedir. Eğitim kurumlarının temel amaçlarından birisi de öğrenme düzeyinin göstergesi olan akademik başarıyı yükseltmektir. İlgili alan yazında akademik başarı ile birlikte ele alınan birçok değişkene rastlamak mümkündür. Öğrencilerin tüm yaşamını önemli oranda etkileyen akademik başarı, hem birey açısından hem de bireyin içinde yaşadığı toplum açısından son derece önemlidir (Bakan ve Güler, 2017). Biyo-

lojik ve psikolojik kaynaklı değişkenlerin yanı sıra, sosyo-kültürel kaynaklı çok sayıda değişkenin akademik başarı ile ilişkilendirildiği bilinmektedir. Akademik başarı veya başarısızlık çok boyutlu olan, farklı sebeplere dayanan bir sonuçtur (Sevilmiş ve Şirin, 2016). Okul yaşam kalitesi, yaşam doyumu, zeka, yetenek, öğrenme stili, sosyal destek, özlük, kişilik, aile nitelikleri, anne-baba katılımı, mezun olunan veya kayıtlı olunan okulun nitelikleri, sınav kaygısı, çalışma alışkanlıkları bu değişkenlerden bazılarıdır. Diğer taraftan bazı araştırmacılar (Barchard, 2003; Parker, Summerfeldt, Hogan ve Majeski, 2004; Bloom, 1995), akademik başarının kısmen duygu ile ilgili değişkenler tarafından belirlendiğini öne sürerler. Akademik yaşamın sosyal ve duygusal talepleri, bilişsel talepler kadar başarıya katkıda bulunur (MacCann ve Roberts, 2008).

Akademik başarı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin karşılıklı olduğu düşünülmektedir. Başarı bireyin tanımlanan hedefleri gerçekleştirmesi iken, yaşam doyumu bunların sonucunun tüm yaşama yansımasıdır. Başarı arayan birisi için başarıma duygusu bir beklenti, yaşam doyumu bunun gerçekleşmesi durumunda bireyin ulaştığı bir sonuçtur (Ardahan, 2014). Yaşam doyumu, olumlu bir psikolojik iyi oluşun önemli bir göstergesidir (Huebner, Valois, Paxton ve Drane, 2005). Çünkü yaşam doyumunda birey kendi standartlarına göre yaşam kalitesinin genel mutluluğunu ve bilişsel değerlendirmesini açıklamaktadır (Erdoğan, Bauer, Truxillo ve Mansfield, 2012; Pavot ve Diener, 1993). Yaşam kalitesinin önemli göstergelerinden birisi olan yaşam doyumunda genel olarak aile, sosyal yaşam ve yaşam ortamı gibi temel yaşam alanlarının bilişsel olarak değerlendirmesi söz konusudur (Diener, 1984). Öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlerden birisi de akademik yaşam doyumudur (Balkıs, 2013). Yaşam doyumu ve akademik başarı ile ilgili araştırmalar, yaşam doyumunun öğrencilerin başarısında büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Huerta, Cortina, Pang, Torges ve Magley, 2006; Ojeda, Flores ve Navarro, 2011).

Biyolojik özellikler bakımından farklılıklar olmakla birlikte cinsiyet sadece biyolojik farklılıklardan ibaret değildir. Bireyin erkek veya kadın olması, toplumsal düzende bireyle ilgili rol ve beklentilerinin yanı sıra, bireyin toplum içindeki konumuna ilişkin ipuçlarını da içerir. Erkek ve kadınlarda yaşam memnuniyetinin yordayıcıları ve etkileri farklı olabilir. Örneğin benlik ve finans erkeklerde yaşam memnuniyetini daha fazla yordayabilirken, arkadaşlık ve aile memnuniyeti kadınlarda daha etkili yordayıcılar olabilir (Diener ve Diener, 1995). Yapılan bazı araştırmalar cinsiyetin yaşam doyumu (Kıran, Kirman ve Baksı, 2019; Elkin, 2017; Mahanta ve Aggarwal 2013, Dost, 2007) ve akademik başarı (Ayyıldız ve ark. 2014; Bahar, 2006) için önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Türkiye’de cinsiyet ile yaşam doyumu ve akademik başarı konusunda çok sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Ancak Kazakistan örneklemleri ile ilgili olarak bu konuda yapılmış çalışmalara rastlanmamıştır.

Öğretmen adayları ile ilgili olan bu çalışmada, öğretmen adaylarının bulunduğu ülke ve cinsiyetlerine göre akademik başarı durumları ile yaşam doyum düzeyleri tespit edilmiş, buna dayalı karşılaştırma ve yordama yapılmıştır. Türkiye'deki öğretmen adaylarının cinsiyete göre yaşam doyumu ve akademik başarısı ile ilgili çalışmalar olmasına rağmen, Kazakistan'daki öğretmen adayları ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bilindiği üzere sosyal bilim çalışmalarında çalışmaların yapıldığı yer ve zaman önemlidir. Bu araştırmada kapsamında bulunan Türkiye'deki çalışma grubu ve bu çalışmada ele alınan değişkenlerle ilgili yakın zamanda benzer bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Anlama ve açıklama bilimin önemli işlevleridir. Yaygın bir anlayışa göre doğa bilimleri inceledikleri olguları açıklamaya çalışırken, sosyal bilim-ler anlamaya çalışmaktadır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2005, s. 11). Yapılan bu çalışma Kazakistan'daki öğretmen adaylarının cinsiyete göre yaşam doyumu ve akademik başarı durumlarının tespit edilmesinin yanı sıra, Türkiye'deki öğretmen adaylarıyla karşılaştırılması bakımından da önemlidir. Diğer bir ifadeye, bu çalışma, araştırma sorularında ifade edilen hususların hem anlaşılmasına hem de açıklanmasına katkı sağlayabilir. Bu katkı öğrencilerin yaşam doyumunu artırmaya ve öğrenci değerlendirme sistemlerine ilişkin olarak alınabilecek yönetsel bazı kararlara dayanak yapılabilir.

Araştırmanın amacı Kazakistan ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarına kayıtlı olan öğrencilerin cinsiyet ve ülke değişkenine göre yaşam doyum ve akademik başarı puanlarını karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Kazakistan ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarına kayıtlı olan öğrencilerin;

1. Cinsiyet ve ülke değişkenlerine göre öğretmen adaylarının yaşam doyum puanları anlamlı bir farklılık gösterir mi?
2. Cinsiyet ve ülke değişkenlerine göre öğretmen adaylarının akademik başarı puanları anlamlı bir farklılık gösterir mi?
3. Akademik başarı yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Çalışma, ilişkisel tarama modelinde kurgulanmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesine belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Köse, 2010, s. 111). Betimleyici bir yaklaşımla, geniş bir katılımcı kitlesinden anket ve ölçek kullanılarak elde edilen nicel veriler analiz edilmiş, analiz sonuçlarına dayalı olarak araştırma soruları cevaplandırılmıştır.

Araştırma için gerekli olan etik kurul onayı, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 30.4.2021 tarih ve 05/09 protokol numarası ile alınmıştır. Etik Kurul Onayı gereğince veriler gönüllü katılımcılardan elde edilmiştir.

Çalışma grubu

Çalışmaya Türkiye ve Kazakistan'da öğretmen yetiştirme programlarına kayıtlı öğrenciler bulunmaktadır. Türkiye'deki veriler Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programlarına kayıtlı öğrencilerden toplanmıştır. Kazakistan'daki veriler ise Kazakistan'ın güneyinde bulunan üç ayrı üniversitenin öğretmen yetiştirme programlarına kayıtlı olan öğrencilerden toplanmıştır. Veriler çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden Türkiye'den 297, Kazakistan'dan 241 olmak üzere toplam 538 katılımcıdan elde edilmiştir. Katılımcı sayısı yeterli gibi görülmekle birlikte, iki ayrı ülkedeki öğretmen adaylarından elde edilmesi ve özellikle Türkiye'de verilerin tek bir üniversiteden toplanması sebebiyle, sonuçların her iki ülkedeki tüm öğretmen yetiştiren kurumlara yönelik genelleme gücüne sahip olmaması bu çalışma için bir sınırlılık olarak görülebilir. Ancak yine de çalışmanın yapıldığı gruplar ve çalışma konuları ile ilgili elde edilen sonuçlar bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Veri toplama araçları

Veri toplama aracı olarak üç sorudan oluşan kişisel bilgi formu ile Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ) kullanılmıştır. YDÖ'nün Türkiye'deki öğrenciler için Türkçe, Kazakistan'daki öğrenciler için Rusça uyarlaması kullanılmıştır. Diener, Emmons, Laresen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen yaşam doyumu ölçeği, yedili likert tipinde beş maddeden oluşmakta olup, hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .87'dir. Ölçek Dağlı ve Baysal (2016) tarafından Likert tipinde beşli yapılandırılarak Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçekte yer alan her bir madde "kesinlikle katılmıyorum" ile "kesinlikle katılıyorum" arasında değişmekte olup, uyarlanan ölçek için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .88'dir. Ölçeğin Rusça uyarlaması orijinal ölçekte olduğu gibi yedili likert tipinde yapılandırılmış olup, yapılandırılan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .77 bulunmuştur (Yelshansky, Anufriev, Kamaletdinova, Saparin ve Semyonov 2015). Bu çalışmada Kazakistan uygulaması için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .68 iken Türkiye uygulaması için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .79'dur. Rusça'ya uyarlanan ölçek yedili, Türkçe'ye uyarlanan ölçek ise beşli yapılandırılmıştır. Bu sebeple YDÖ'nün Kazakistan uygulaması yedili, Türkiye uygulaması ise beşli derecelendirme ile yapılandırılmıştır. YDÖ ile ilgili toplanan verileri analize uygun hale getirmek için yedili uyarlama beşli derecelendirmeye dönüştürülmüştür. Dönüştürmede şu formül kullanılmıştır: [Cevaplayıcının 7'li derecelendirmede aldığı puan x Beşli derecelendirme-

de alabileceği en yüksek puan (25)/Yedili derecelendirmede alınabilecek en yüksek puan (35)]. Bu formül, puanları yüzlük sisteme göre hesaplamak için kullanılan mutlak başarı oranı hesaplama formülünün (Başol, 2008) 25'li sisteme dönüştürülmüş şeklindedir. Örneğin bu formüle göre yapılan dönüştürmede, yedili derecelendirmede 27 puan 19'a, 33 puan 24'e, 13 puan 9'a dönüştürülmüş olur.

Tablo 1

Yaşam Doyumu Ölçeğinin Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayıları

| Ülke | Madde Sayısı | Orijinal Ölçek | Uyarlanan Ölçek | Mevcut Uygulama |
|---------------------|--------------|----------------|-----------------|-----------------|
| Kazakistan (N: 241) | 5 | .87 | .77 | .68 |
| Türkiye (N: 297) | 5 | .87 | .88 | .79 |

Rusça, Kazakistan'daki eğitim kurumlarında Kazakça ile birlikte resmi eğitim dilidir. Eğitim kurumlarında Kazakça ve Rusça zorunlu ders olarak okutulmaktadır. Okul ders kitaplarının bir kısmı Rusça yazılmıştır. Ayrıca üniversitelerde tez yazımı ve savunması resmi dilin yanı sıra Rusça ile de yapılır (Sazayeva, 2017; Zhumasheva, 2018; Gül, 2019). Çalışmaya katılan Kazakistan'daki öğretmen adaylarının, okuma-anlama düzeyinde Rusça bilmesi, veri toplama sürecinin yüz yüze kağıt-kalem uygulamasıyla Rusça bilen araştırmacının (N. Abdramanova) gözetiminde yapılması sebebiyle, Kazakistan uygulamasında veri toplama araçlarının Rusça olmasının dil açısından bir sorun oluşturmamıştır.

Verilerin analizi

Dağılımların normalliği için grafik incelemesinin yanı sıra basıklık (BK) ve çarpıklık (ÇK) katsayıları incelenmiştir. İstatistiksel analiz programı SPSS, Shapiro-Wilk testini $n = 50$ 'ye kadar olan örneklem için hazırlar. Daha büyük örneklem için SPSS'te Kolmogorov-Smirinov testi uygulanır. Aritmetik ortalama ve varyans örneklem verilerinden hareket edilerek saptanmışsa Kolmogorov-Smirinov test sonucu tutucu çıkar ve sıfır hipotezinin ret edilme ihtimali daha düşüktür. Büyük örneklem verilerinde ($n > 100$ veya $n > 400$) test sonuçları normallik şartını sağlamadığını gösterse de bunun pratikte çok fazla bir önemi yoktur. Böyle bir durumda histogram, kutu grafiği ve normal olasılık grafikleri incelenir. Dağılım, normale yakın bir özellik gösteriyorsa, p değerinde normallik koşulunun sağlanmaması çok fazla önemli değildir (Şencan, 2005, s. 196-197). Dağılımın 100'den büyük olması ve aritmetik ortalama ile varyansın örneklem verilerinden elde edilmiş olması sebebi ile Türkiye ve Kazakistan grubundaki dağılımların normallik koşulunu sağlayıp sağlamadığına karar vermek için medyan aritmetik ortalama benzerliğine bakılmış, grafik incelemeleri yapılmış, ayrıca BK ve ÇK değerlerine bakılarak karar verilmiştir.

Basıklık ve çarpıklık testi birim sayısı 50'den büyük olan örneklerde uygulanır. SPSS'de basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında olması normal dağılımın olduğunu göstermektedir (Şencan, 2005, s. 200-202). Türkiye ve Kazakistan grubu için hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1'den büyük, +1'den küçük olduğu görülmüştür (Kazakistan grubu $\text{ÇK} = -,880$, $\text{BK} = ,610$; Türkiye grubu $\text{ÇK} = ,195$, $\text{BK} = -,445$). Yapılan grafik incelemeleri de dağılımların normal dağılıma yakın olduğunu göstermektedir. Aritmetik ortalama ve medyanın birbirine yakın olması dağılımların normal olduğuna ilişkin görüşü desteklemektedir. Kazakistan grubunda aritmetik ortalama 18,93 iken medyan 19,00'dur. Türkiye grubunda ise aritmetik ortalama 14,63 iken medyan 15,00'dır.

Kazakistan ve Türkiye'de uygulanan YDO puanlarının güvenilirlik analizi için Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. İç tutarlılık katsayıları iki ülke uygulaması için ayrı ayrı hesaplanmıştır.

Araştırma sorularını cevaplamak için faktöriyel ANOVA testinin yanı sıra, basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bir ve ikinci araştırma sorularını cevaplamak için faktöriyel ANOVA testi yapılmıştır. Bağımsız örneklem için faktöriyel ANOVA iki veya daha fazla grubun ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını iki veya daha fazla değişkene dayalı olarak test etmektedir. Öncelikle veri setinin bağımsız örneklemde faktöriyel ANOVA için analiz varsayımları test edilmiş ve veri setinin analiz için gerekli olan koşulları sağladığı anlaşılmıştır (Kilmen 2015, s. 149-150). Üçüncü araştırma sorusunu cevaplamak için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi; bir veya daha fazla bağımsız değişkenin değerlerine dayanarak bağımlı değişkenin ortalama değerlerini tahmin eder (Karagöz, 2016, s. 693).

Bulgular

Cinsiyete göre Kazakistan ve Türkiye'deki öğretmen adaylarının yaşam doyum düzeylerine ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 2'de gösterilmiştir. Kazakistan'daki hem erkek (18.67) hem de kadın (19.02) öğretmen adaylarının yaşam doyum puanlarının Türkiye'deki erkek (14.31) ve kadın (15.20) öğretmen adaylarının puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Toplam puanlarda, Kazakistan'daki öğretmen adaylarının puan ortalaması 18.93 iken Türkiye'deki öğretmen adaylarının puan ortalaması 14.93 bulunmuştur.

Tablo 2

Katılımcıların Cinsiyet ve Buldukları Ülkeye Göre Yaşam Doyumu Puan Ortalamaları ve Standart Sapmalar

| Değişken | Ülke | N | \bar{X} | Ss |
|----------|------------|-----|-----------|---------|
| Erkek | Kazakistan | 64 | 18.6719 | 2.86220 |
| | Türkiye | 90 | 14.3111 | 4.18033 |
| | Toplam | 154 | 16.1234 | 4.26466 |
| Kadın | Kazakistan | 177 | 19.0169 | 3.48287 |
| | Türkiye | 207 | 15.1981 | 3.99203 |
| | Toplam | 384 | 16.9583 | 4.21651 |
| Toplam | Kazakistan | 241 | 18.9253 | 3.32707 |
| | Türkiye | 297 | 14.9293 | 4.06348 |
| | Toplam | 538 | 16.7193 | 4.24322 |

Cinsiyet ve ülke değişkenlerine göre öğretmen adaylarının yaşam doyum puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için faktöriyel ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir. Faktöriyel ANOVA testi sonuçları yaşam doyum puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını gösterirken ($F_{(1-534)} = 2.908, p > .05$), ülke değişkenine göre farklılaştığını göstermektedir ($F_{(1-534)} = 128.184, p < .01$). Ülke değişkeninin yaşam doyum puanları üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir ($\eta^2 = .194$). Ayrıca, yaşam doyum puanlarına cinsiyet ve ülke değişkenlerinin ortak etkisinin olmadığı tespit edilmiştir ($F_{(1-534)} = .563, p > .05$). Cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adaylarının yaşam doyum puan ortalaması (16.96) erkek öğretmen adaylarının puan ortalamasından (16.12) yüksek olmakla birlikte aradaki fark istatistikse bakımdan anlamlı bulunmamıştır. Ülke değişkenine göre Kazakistan'daki öğretmen adaylarının yaşam doyum puan ortalaması (18.93), Türkiye'deki öğretmen adaylarının yaşam doyum puan ortalamasından (14.93) yüksektir. Bu bulguya dayalı olarak, bu araştırmanın çalışma grubunda bulunan Kazakistan'daki öğretmen adaylarının yaşam memnuniyetinin Türkiye'deki öğretmen adaylarının yaşam memnuniyetinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 3

Cinsiyet ve Ülke Değişkenlerine Göre Öğretmen Adaylarının Yaşam Doyum Puanlarına İlişkin Faktöriyel ANOVA Testi Sonuçları

| Kareler | KT | Sd | KO | F | p | η^2 |
|--------------------|------------|-----|------------|----------|--------|----------|
| Düzeltilmiş model | 2179.392a | 3 | 726.464 | 51.799 | .000** | .225 |
| Kesişim | 121331.713 | 1 | 121331.713 | 8651.245 | .000** | .942 |
| Cinsiyet | 40.785 | 1 | 40.785 | 2.908 | .089 | .005 |
| Ülke | 1797.755 | 1 | 1797.755 | 128.184 | .000** | .194 |
| Cinsiyet * Ülke | 7.890 | 1 | 7.890 | .563 | .454 | .001 |
| Hata | 7489.227 | 534 | 14.025 | | | |
| Toplam | 160059.000 | 538 | | | | |
| Düzeltilmiş toplam | 9668.619 | 537 | | | | |

a. $R^2 = .225$ (Düzeltilmiş $R^2 = .221$) ** $p < .0$

Türkiye ve Kazakistan'daki öğretmen adaylarının cinsiyet ve ülke değişkenine göre akademik başarı puan ortalamaları ile standart sapmaları Tablo 4'te gösterilmiştir. Her iki grupta da not ortalamaları dörtlük not sistemine göre hesaplanmaktadır. Kadın öğretmen adaylarının puan ortalamalarının (3.10) erkek öğretmen adaylarının puan ortalamasından (2.91) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Kazakistan'daki öğretmen adaylarının puan ortalamasının Türkiye'deki öğretmen adaylarının puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4

Katılımcıların Cinsiyet ve Buldukları Ülkeye Göre Akademik Başarı Puan Ortalama ve Standart Sapmaları

| Değişken | Ülke | N | \bar{X} | Ss |
|----------|------------|-----|-----------|--------|
| Erkek | Kazakistan | 64 | 3.4359 | .19870 |
| | Türkiye | 90 | 2.5349 | .31244 |
| | Toplam | 154 | 2.9094 | .52107 |
| Kadın | Kazakistan | 177 | 3.5040 | .20348 |
| | Türkiye | 207 | 2.7520 | .37363 |
| | Toplam | 384 | 3.0986 | .48473 |
| Toplam | Kazakistan | 241 | 3.4859 | .20404 |
| | Türkiye | 297 | 2.6862 | .36945 |
| | Toplam | 538 | 3.0444 | .50227 |

Türkiye ve Kazakistan'daki öğretmen adaylarının cinsiyet ve ülke değişkenlerine göre genel akademik başarı puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan faktöriyel ANOVA testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre genel akademik başarı puanlarının hem cinsiyet ($F_{(1-534)} = 24.709, p < .01$) hem de ülke değişkenine ($F_{(1-534)} = 830.251, p < .01$) göre anlamlı ölçüde farklılaştığı bulunmuştur. Ayrıca cinsiyet ve ülke değişkenlerinin birlikte, genel akademik başarı puanı üzerindeki ortak etkisinin de anlamlı olduğu anlaşılmıştır ($F_{(1-534)} = 6.757, p < .01$). Cinsiyetin akademik başarı puanı üzerinde orta düzeyde bir etki büyüklüğünün olduğu tespit edilirken ($\eta^2 = .044$), ülke değişkeninin akademik başarı puanı üzerindeki etkisinin büyük olduğu ($\eta^2 = .194$) belirlenmiştir. Akademik başarı puanı üzerinde cinsiyet ve ülke ortak etkisinin ise düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($\eta^2 = .012$).

Tablo 5

Cinsiyet ve Ülke Değişkenlerine Göre Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Puanlarına İlişkin Faktöriyel ANOVA Testi Sonuçları

| Kareler | KT | Sd | KO | F | p | η^2 |
|--------------------|---------------------|-----|----------|-----------|--------|----------|
| Düzeltilmiş model | 88.251 ^a | 3 | 29.417 | 332.669 | .000** | .651 |
| Kesişim | 4016.871 | 1 | 4016.871 | 45425.892 | .000** | .988 |
| Cinsiyet | 2.185 | 1 | 2.185 | 24.709 | .000** | .044 |
| Ülke | 73.417 | 1 | 73.417 | 830.251 | .000** | .609 |
| Cinsiyet * Ülke | .598 | 1 | .598 | 6.757 | .010* | .012 |
| Hata | 47.220 | 534 | .088 | | | |
| Toplam | 5121.993 | 538 | | | | |
| Düzeltilmiş toplam | 135.471 | 537 | | | | |

a. $R^2 = ,651$ (Düzeltilmiş $R^2 = ,649$) * $p < .05$ ** $p < .01$

Bu bulgulara göre kadın öğretmen adaylarının genel akademik başarı puan ortalaması (3.09) erkek öğretmen adaylarının akademik başarı puan ortalamasından (2.91) yüksektir. Kazakistan'daki öğretmen adaylarının genel akademik başarı puan ortalaması (3.49) Türkiye'deki öğretmen adaylarının genel akademik başarı puan ortalamasından (3.04) yüksektir.

Tablo 6

Yaşam Doyumu ve Başarı Notuna İlişkin Betimleyici İstatistikler

| Değişkenler | N | \bar{X} | Sd |
|--------------------|-----|-----------|---------|
| Yaşam Doyumu (YD) | 538 | 16.7193 | 4.24322 |
| Başarı Notu (GANO) | 538 | 3.0444 | .50227 |

Öğretmen adaylarının yaşam doyumu ve akademik başarı puan ortalamaları Tablo 6'da verilmiştir. Öğretmen adaylarının yaşam doyumu puan ortalaması 16.73 iken, dörtlülük sisteme göre başarı not ortalaması 3.04 bulunmuştur.

Tablo 7

Akademik Başarı Puanının Yaşam Doyumu Puanını Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

| Model | B | S. Hata | Beta | t | p |
|---------|-------|---------|------|--------|-------|
| (Sabit) | 5.828 | 1.020 | | 5.714 | .000* |
| GANO | 3.578 | .331 | .423 | 10.822 | .000* |

$F_{(1-536)} = 117.123, p < .01$ *p < .01
 $R = .423, R^2 = .179, p < .01$ YD = 5.828 + 3.578 GANO

Akademik başarının yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir. Varyans analizi sonuçları, kurulan regresyon modelinin anlamlı olduğunu göstermektedir ($F_{(1-536)} = 117.123, p < .01$). Yapılan regresyon analizi, akademik başarı puanının yaşam doyumunu pozitif yönlü anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir ($R = .423, R^2 = .179, p < .01; \beta_{YD} = .423$). Bu çalışma grubunda, yaşam doyumunda gözlenen değişkenliğin % 17.9'unun akademik başarı ile açıklandığı söylenebilir. Regresyon eşitliği, “YD = 5.828 + 3.578 GANO” şeklinde ifade edilebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmaya katılan Kazakistan'daki öğretmen adaylarının yaşam doyum düzeyi Türkiye'deki öğretmen adaylarının yaşam doyum düzeyinden yüksektir. Yaşam doyumunun bir boyutunda beklentilerin olduğu söylenebilir. Beklentilerin karşılanması, yaşam doyumunu artırdığı ifade edilmektedir (Uras ve Kunt, 2006). Kırgızistan'da yapılan bir çalışmada (Gül ve Alimbekov, 2020), öğretmen adaylarının yaşam doyum düzeyleri yüksek bulunmuştur. Bu çalışmadaki Kazakistan grubu öğretmen adaylarının yaşam doyum düzeyine ilişkin sonuçlarının, söz konusu bu çalışmadaki yaşam doyum düzeyine ilişkin sonuçlarla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Diğer taraftan Kazakistan ve Türkiye gruplarının yaşam doyum düzeyleri arasındaki farklılık, her iki ülkedeki yaşam koşulları ve bu koşulların öğretmen adaylarının beklentilerini farklı şekilde etkilemiş olmasından kaynaklanmış olabilir.

Yaşam doyumunu bireyin tüm yaşamını kendi belirlediği kriterlere uygun bir biçimde pozitif değerlendirmesini kapsar (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985). Öznel bir değerlendirme olan yaşam doyumunu bireyin okul, iş ve aile gibi önemli yaşam alanlarındaki olumlu duygu oluşturan etkileşimlerin olumsuz duygu oluşturanlardan daha fazla olması ile ilgilidir (Diener ve Lucas, 1999). Elde edilen bulgular, Kazakistan'daki öğretmen adaylarının yaşam doyumlarının Türkiye'deki öğretmen

adaylarından daha olumlu olduğunu göstermekle birlikte, bu sonucu ortaya çıkaran yaşantılarının neler olduğunu göstermemektedir. Kültürel faktörler, aile ve arkadaşlık etkileşimlerinin yanı sıra iş beklentisi ve ekonomik durum gibi hususlar yaşam doyumunun olumlu değerlendirilmesi ile ilgili olabilir (Deniz, Arslan, Özyeşil ve İzmirli, 2012). Ancak ekonomik durumun mutluluğu sağlamada sanıldığı kadar önemli bir araç olmadığı ifade edilmektedir (Ryan ve Deci, 2001). Yapılan bazı çalışmalar (Cummins, 1998, 328; Diener ve Diener, 1995), zenginliğin yüksek düzeyde bir yaşam doyumunu garanti etmediği tespit edilmiştir. Ancak yine de öğretmen adaylarının ekonomik durumları ile iş beklentilerinin yaşam doyumlarına etkisi ayrı bir çalışma konusu yapılabilir.

Kazakistan ve Türkiye’den çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre yaşam doyum düzeyleri farklılık göstermez. Bu çalışmada, cinsiyetin yaşam doyum düzeyinin belirlenmesinde önemli bir değişken olmadığı görülmüştür. Cinsiyete göre kadın ve erkeklerin yaşam doyum düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmaması, yaşam doyumunun oluşmasına etki eden faktörlerin cinsiyete göre düzenlenmediğinin bir işareti olarak görülebilir. Diğer bir ifadeyle, bu çalışmanın yapıldığı gruplarda yaşam doyumuna ilişkin beklentilerin, cinsiyete göre şekillenmediği söylenebilir. İlgili literatürde benzer ve farklı bazı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Yaşam doyumunun cinsiyete göre değişmediğine ilişkin bulguların yanı sıra (Güler ve Emeç, 2006; Yaşartürk, Akyüz ve Karataş, 2017; Arslan ve Bektaş, 2019), yaşam doyumunun cinsiyete göre farklılaştığına ilişkin çalışmalar da bulunmaktadır (Mahanta ve Aggarwal, 2013; Balcı ve Koçak 2017; Gülaçtı ve Çiftçi, 2018).

Çalışma grubunda bulunan öğretmen adaylarının akademik başarı durumu, hem cinsiyet hem de ülke değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Her iki ülkede de kadın öğretmen adaylarının akademik başarısı erkek öğretmen adaylarının akademik başarısından yüksektir. Ayrıca Kazakistan’daki öğretmen adaylarının akademik başarısı Türkiye’deki öğretmen adaylarının akademik başarısından yüksektir. Kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha başarılı olmasına ilişkin bulgu, öğretmen adaylarının akademik başarılarının cinsiyete göre değerlendirildiği bazı araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Bahar, 2006; Güler ve Emeç, 2006; Bahar, Özen ve Gülaçtı 2009; Bahar ve Yıldırım 2017). Toplumsal gelişim ile birlikte kadın ve erkekler arasında birçok farkın kapanmış olması beklenir. Ancak bu araştırmanın yapıldığı çalışma grubunda kadın ve erkekler arasında başarı farkının olduğu görülmüştür. Kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha başarılı olması, çalışmanın yapıldığı çevrede kadın ve erkeklere ilişkin rol beklentilerinin yanı sıra, kız ve erkek öğrencilerin bulunduğu soso-kültürel ortam ve koşulların farklılaşması ile ilişkili olabilir. Yine de bu hususların araştırılması ayrı bir çalışma konusu yapılabilir.

Akademik başarı, yaşam doyumunun yordanmasında önemli bir değişkendir. Akademik başarı puanının artmasına paralel olarak yaşam doyumunun da nispeten arttığı anlaşılmaktadır. Bu sonuç, akademik başarının yaşam doyumunda önemli bir faktör olduğunu gösteren bazı araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir (Chow, 2005; Güler ve Emeç, 2006; Dost, 2007; Çivitçi, 2009; Diseth, Danielsen ve Samdal, 2012; Crede, Wirthwein, McElvany ve Steinmayr, 2015; Arıdağ ve Seydoogulları, 2019). Yapılan bir çalışmada (Çivitçi, 2012), yaşam doymu yüksek olan üniversite öğrencilerinde başarı ihtiyacının, yaşam doymu düşük olanlardan daha fazla olduğu bulunmuştur. Diğer taraftan akademik başarı ile yaşam doymu puanları arasında anlamlı bir bağlantının tespit edilemediği çalışmalar da bulunmaktadır (Stack-Cutler, Parrila ve Torppa, 2015; Elkin, 2017; Meral ve Bahar, 2017; Yelpaze ve Yakar, 2019). Akademik başarı ile ilgili olumlu veya olumsuz sonuçların sadece başarı ve başarısızlık olarak kalmadığı, kişinin yaşam doyumunu da olumlu veya olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Bu sebeple, öğretmen adaylarında akademik başarıyı arttırmaya yönelik tedbirlerin sadece akademik başarı ile sınırlı kalmadığı, dolaylı olarak yaşam memnuniyetini de etkilediği söylenebilir. Öğretmen maaşlarının düşüklüğü Türkiye'de olduğu gibi Kazakistan'da da önemli bir sorun olarak görülmektedir (Göker ve Gündüz 2017; Gabdulina ve Zhuman 2019). Bu durum özellikle atanmış öğretmenlerin bir sorunu olarak görülmekle birlikte, aday öğretmenlerin de dolaylı olarak etkilendiği bir sorun olabilir. Diğer taraftan Türkiye'de ayrıca, öğretmen yetiştirme programını bitiren adayların atanma problemi yaşaması çeşitli kaygı ve stres gibi faktörlerle birlikte yaşam kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir (Güven ve Dak 2017). Türkiye'deki öğretmen adaylarının yaşam doymu düzeylerinin düşük bulunması bu tür kaygı ve stres kaynaklarının bulunması ile ilişkili olabilir.

Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak şu öneriler yapılabilir:

1. Türkiye grubundaki öğrencilerin yaşam doymu düzeyleri ile akademik başarı düzeylerinin Kazakistan grubuna göre daha düşük olma sebepleri ayrı bir çalışma konusu yapılabilir.

2. Yüksek akademik başarının yaşam doyumunu olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Buna göre öğrenci değerlendirme sisteminde başarılı öğrencilerin daha yüksek ortalamalar elde edeceği şekilde yeniden düzenlenmesi, özellikle Türkiye grubunda yaşam doyumun artmasına katkı sağlayabilir.

3. Her iki çalışma grubunda kadın öğretmen adaylarının akademik başarı düzeyi erkek öğrencilerin akademik başarı düzeyinden yüksek bulunmuştur. Erkek öğrenci-

lerin başarı düzeyinin düşük, kadın öğrencilerin başarı düzeyinin yüksek olma sebeplerinin araştırılması ayrı bir çalışma konusu yapılabilir.

4. Çalışma gruplarının sınırlı olması sebebiyle, bu araştırma sonuçları incelenen değişkenler bakımından fikir verse de sonuçlar genelleme özelliğine sahip değildir. Her iki ülke kapsamında, daha geniş çalışma grupları ile benzer çalışmalar yapılabilir.

5. Ekonomik durum ve iş beklentisi, akademik başarı için önemli bir motivasyon kaynağı olabilir. Her iki ülkedeki öğretmen adaylarının ekonomik durumları ile iş beklentilerinin yaşam doyumu ve akademik başarıya etkisinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi ayrı bir çalışma konusu yapılabilir.

Kaynakça

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı. Sakarya Üniversitesi.
- Ardahan, F. (2014). Examining the relation between social capital, life satisfaction and academic achievement: school of physical education and sport case. *International Journal of Human Sciences*,11(1), 1212-1226.
- Arıdağ, N. Ç. ve Seydooğulları, S. Ü. (2019). Lise öğrencilerinin yaşam doyumu ve yılmazlık düzeylerinin anne-baba tutumlarıyla ilişkisi açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 1037-1060.
- Arslan, I. ve Bektaş, H. (2019). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun ölçülmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (8), 767-784.
- Ayyıldız, T., Konuk Şener, D., Veren, F., Kulakçı, H., Akkan, F., Ada, A., Aldoğan, A., Yeral, K., Emek, A., Tetik, D. ve Dinç, G. (2014). Hemşirelik öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen faktörler. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(5): 222-228.
- Bahar, H. H. (2006). KPSS puanlarının akademik başarı ve cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 31(140), 68-74.
- Bahar, H. H. ve Yıldırım, S. (2017). İktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ile başarılarının cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyine göre incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (38), 14-27.
- Bahar, H. H., Özen, Y. ve Gülaçtı, F. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyet ve bransa göre akademik başarı durumları ile öğrenme stillerinin incelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (1), 69-86.

- Bakan, I. ve Güler, B. (2017). Duygusal zekânın, yaşam doyumunu ve akademik başarıya etkileri ve demografik özellikler bağlamında algı farklılıkları. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 19(33), 1-11.
- Balcı, Ş. ve Koçak, M. C. (2017). Sosyal medya kullanımı ile yaşam doyumunu arasındaki ilişki: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. G. Öztürk ve İ. Eken, (Edt), 1. Uluslararası İletişimde Yeni Yönelimler Konferansı (34-45). Nobel Yayınevi.
- Balkıs, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: the mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57-74.
- Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840–858.
- Başol, G. (2008). Ölçme sonuçları üzerinde yapılan temel istatistiksel işlemler. G. Başol, (Ed), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (109-136). Lisans Yayınevi.
- Bloom, B. S. (1995). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme, çev. Durmuş Ali Özçelik. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Chow, H. P. H. (2005). Life satisfaction among university students in a Canadian prairie city: A multivariate analysis. *Social Indicators Research*, 70, 139-150.
- Crede J, Wirthwein L, McElvany, N. ve Steinmayr, R. (2015) Adolescents' academic achievement and life satisfaction: the role of parents' education. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-8. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00052
- Cummins, R. A. (1998). The second approximation to an international standard for life satisfaction. *Social Indicators Research*, 43(3), 307-334.
- Çivitçi, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumunu: Bazı kişisel ve ailesel özelliklerin rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 29-52.
- Çivitvi, A. (2012). Üniversite öğrencilerinde genel yaşam doyumunu ve psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkiler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 321-336.
- Dağlı, A. ve Baysal, N. (2016). Yaşam doyumunu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1250-1262.
- Deniz, M. E., Arslan, C., Özyeşil, Z. ve İzmirli, M. (2012). Öz-anlayış, yaşam doyumunu, negatif ve pozitif duygu: Türk ve diğer ülke üniversite öğrencileri arasında

da bir karşılaştırma. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(23), 428-446.

Diener, E. (1984). Subjective well being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.

Diener, E. ve Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 653–663. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.4.653>

Diener, E. ve Lucas, R. E. (1999). Personality and subjective well-being. D. Kahneman, E. Diener ve N. Schwartz, (Edts), *Well-being: Foundations of Hedonic Psychology* (213-229). Russell Sage Foundations.

Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J. ve Griffin, S., (1985), The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.

Diseth, Å., Danielsen, A. G. ve Samdal, O. (2012). A path analysis of basic need support, self-efficacy, achievement goals, life satisfaction and academic achievement level among secondary school students. *Educational Psychology*, 32(3), 335-354.

Dost, M. T. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(22), 132-143.

Elkin, N. (2017). Bir vakıf üniversitesinin sağlık bilimleri yüksekokulu öğrencilerinin genel yaşam doymu düzeyleri ve ilişkili faktörler. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (2), 123-141.

Erdogan, B., Bauer, T. N., Truxillo, D. M. ve Mansfield, L. R. (2012). Whistle while you work: a review of the life satisfaction literature. *Journal of Management*, 38(4), 1038-1083. <https://doi.org/10.1177/0149206311429379>

Gabdulina, A. ve Zhuman, G. (2019). Higher education in Kazakhstan. *Higher Education*, 40(2), 10-21.

Göker, S. D. ve Gündüz, Y. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. *Millî Eğitim Dergisi*, 46(213), 177-196.

Gül, Y. E. (2019). Günümüzde Türk devletlerinde örgün eğitim. *Nobel Bilimsel Eserler*.

Gül, Y. E. ve Alimbekov, A. (2020). Öğretmen adaylarının hoşgörü ve yaşam doyum düzeylerinin incelenmesi, *Turkish Studies - Education*, 15(2), 831-849. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.39864>

- Gülaçtı, F. ve Çiftci, Z. (2018). Öğrencilerin yaşam doyumu, memnuniyet ve merhamet düzeylerinin incelenmesi. S. Dinçer, (Ed), *Değişen Dünyada Eğitim* (499-506). Pegem Akademi.
- Güler, B. K. ve Emeç, H. (2006). Yaşam memnuniyeti ve akademik başarıda iyimserlik etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(2), 129-149.
- Güven, S. ve Dak, G. (2017). Öğretmen adaylarının Kamu Personel Seçme Sınavına (KPSS) ilişkin oluşturdukları görsel metaforlar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 8(15), 2-16.
- Huebner, E. S., Valois, R. F., Paxton, R. ve Drane, W. (2005). Middle school students' perceptions of quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 6, 15-24. <https://doi.org/10.1007/s10902-004-1170-x>
- Huerta, M., Cortina, L. M., Pang, J. S. Torges, C. M. ve Magley, V. J. (2006). Sex and power in the academy: Modeling sexual harassment in the lives of college women. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 616-628.
- Karagöz, Y. (2016). SPSS ve AMOS uygulamalı istatistiksel analizler. Nobel Yayınevi.
- Kıran, E., Kirman, Ş. ve Baksı, E. (2019). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu üzerinde etkisi olan sosyo-demografik etmenlerin belirlenmesi: Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi öğrencileri üzerine bir uygulama. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 89-94.
- Kilmen, S. (2015). Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik. Edge Akademi.
- Köse, E. (2010). Nicel ve nitel araştırma yöntemleri. R. Y. Kıncal (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (1. Baskı, s. 49-78) içinde, Nobel Yayınevi.
- MacCann, C. ve Roberts, R. D. (2008). New paradigms for assessing emotional intelligence: theory and data. *Emotion*, 8(4), 540-551.
- Mahanta, D. ve Aggarwal, M. (2013). Effect of perceived social support on life satisfaction of university students. *European Academic Research*, 1(6), 1083-1094.
- Mahanta, D. ve Aggarwal, M. (2013). Effect of perceived social support on life satisfaction of university students. *European Academic Research*, 1(6), 1083-1094.

- Meral, D. ve Bahar, H. H. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinde akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık ve yaşam doyumu. *Kesit Akademi Dergisi*, (10), 50-62.
- Ojeda, L., Flores, L. Y. ve Navarro, R. L. (2011). Social cognitive predictors of Mexican American college students' academic and life satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 58(1), 61-71.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. ve Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 38, 163–172.
- Pavot, W. ve Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164-172. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.5.2.164>
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166.
- Sazayeva, B. (2017). Kazakistan Cumhuriyeti'nin dil politikası. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Sevilmiş, A. ve Şirin, E. F. (2016). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinde akademik başarı: üniversite yaşam kalitesi, akademik güdülenme ve akademik özyeterliliğin rolü. *Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spormetre Dergisi*, 14(1), 31-44.
- Stack-Cutler, H. L., Parrila, R. K. ve Torppa, M. (2015). Using a multidimensional measure of resilience to explain life satisfaction and academic achievement of adults with reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 48(6), 646-657.
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik. Seçkin Yayınevi.
- Uras, M. ve Kunt, M. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinden beklentileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 71-83.
- Yaşartürk, F., Akyüz, H. ve Karataş, İ. (2017). Rekreatif etkinliklere katılan üniversite öğrencilerinin serbest zamanda sıkılma algısı ile yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 3(Special Issue 2), 239-252.

- Yelpaze, İ. ve Yakar, L. (2019). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu ve bilişsel esnekliklerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(54), 913-935.
- Yelshansky, S. P., Anufriev, A. F., Kamaletdinova, Z. F., Saparin, O. E. ve Semyonov, D. V. (2015), Psychometrical indicators of the Russian-language version of the satisfaction with life scale, *Modern Research of Social Problems*, 9(53), 444-458. Doi: 10.12731/2218-7405-2015-9-33
- Zhumasheva, U. (2018). Sovyet sonrası dönemde Kazakistan'da millî eğitim politikası. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilem Durumlarının ve Bu Durumlara İlişkin Çözüm Yollarının Değerlendirilmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Derya YÜCEL¹, Hülya KASAPÖĞLU TANKUTAY²

1 Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, dryycl76@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4695-5318.

2 Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, hulyak@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1399-138X.

Gönderilme Tarihi: 19.02.2022 Kabul Tarihi: 30.05.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1076119

Öz

Okullar varoluşları itibarı ile etik ikilem durumlarının sıklıkla ortaya çıktığı ortamlardır. Etik ikilem durumları sonucu ortaya çıkan karmaşalar okullarda her yöndeki iletişime zarar verebilir ve enerji kaybına, verim düşüşüne yol açabilir. Bu nedenle okullarda yaşanan etik ikilem durumlarının incelenmesi önem taşımaktadır. Bu doğrultuda araştırmada farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilem durumlarını ve bu etik ikilem durumlarına ilişkin seçtikleri çözüm yollarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı olgubilim desenindeki araştırmada amaçlı örnekleme yoluyla belirlenen çalışma grubunu resmi okullarda görev yapan 7 ilkokul, 7 ortaokul, 7 lise öğretmeni olmak üzere toplam 21 öğretmen oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler ve çözümleri ile ilgili verilere ulaşılmış, toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Açık uçlu sorulardan elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda ikilemlere ait 4 kategori, çözümlere ait ise 7 kategori ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere bütün okul türlerinde öğretmenlerin en çok etik ikilem yaşadıkları kategorinin öğrencilerle ilgili etik ikilemler olduğu; bu etik ikilemleri çözerken de daha çok adalet, öğrencinin faydasını gözetme ve eşitlik ilkelerini dikkate aldıkları belirlenmiştir. Ayrıca aynı kategoride ilkokul ve lise öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre daha fazla ikilem yaşadıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: etik ikilem, öğretmen, öğretmen görüşleri, nitel araştırma

An Evaluation of Teachers' Ethical Dilemma Situations and Their Solutions to These Situations

Abstract

Schools are environments where ethical dilemma situations often arise due to their existence. It is important to examine these ethical dilemma situations in these environments because the confusion caused by ethical dilemma situations can damage all kinds of communication in the school environment, lead to energy loss and yield decrease in schools. In this direction, it is aimed to reveal the ethical dilemma situations experienced by teachers working in different types of schools in the research and the solutions they have chosen for these ethical dilemma situations. A total of 21 teachers including 7 elementary school, 7 middle school, 7 high school teachers working in public schools constitute the study group determined by objective sampling in the research in the phenomenology pattern in which a qualitative research method is used. The semi-structured interview form provided access to data related to the ethical dilemmas experienced by teachers and their solutions, and the collected data were analyzed by content analysis. The data of dilemmas obtained from open-ended questions were analyzed and interpreted under 4 categories, and the data of solutions were analyzed under 7 categories. When the opinions of teachers were examined, it was determined that the category where teachers had the most ethical dilemmas in all types of schools, including elementary, middle and high schools, was ethical dilemmas related to students; they took into account the principles of justice, student benefit and equality more when solving these ethical dilemmas. In addition, it was found that elementary and high school teachers in the same category had more dilemmas than middle school teachers.

Keywords: *ethical dilemma, teacher, teacher opinions, qualitative research*

Giriş

Etik, felsefi bir disiplinin adı olup köken olarak Latince'deki 'ethos' sözcüğünden gelmektedir. Etik sözcüğünün iki farklı kullanımı söz konusudur. İlk kullanımı alışkanlık, töre, görenek anlamlarına gelirken ikinci kullanımı davranış kurallarını ve değer ölçülerini sorgulayarak, üzerinde düşünerek, istenen iyiyi gerçekleştirmek için onları alışkanlığa dönüştürme şeklindedir (Özmen ve Güngör, 2008). Etiğin önemli bir alanını oluşturan meslek etiği, meslek üyelerinin hem birbirlerine hem de hizmet ettikleri kişilere karşı davranışlarını düzenlemede önemli bir rol oynayan, aynı zamanda meslek mensuplarının ürettikleri mal ve hizmetlerin standart ve niteliklerini de önemli ölçüde etkileyen bir kavramdır (Kayıkçı ve Uygur, 2012). Belli bir meslekte

hüküm süren doğru ve yanlış davranışları konu edinen mesleki etik, bütün ilişkilerde dürüst olmayı, sözünde durmayı, doğaya ve insanlara saygılı olmayı, hakça davranmayı ve haksızlıklara karşı çıkmayı da gerektirir (Aydın, 2006). Mesleki etiğin oluşturulmasında, bir meslek dalında ‘iyi’ olarak kabul edilen kural ve ilkelerin yazılı hale getirilmesiyle oluşturulmuş etik kodlar önemli yer tutar (Arslan, 2018). Etik kodlarla mesleğin yapılandırılması veya geliştirilmesi sağlanır; ayrıca meslek üyesinin mesleğiyle ilgili yeterli becerilere sahip olduğuna, hizmet alanlara karşı cinsiyet, ırk vb. hiçbir konuda ayırım yapmayacağına, meslek üyesinin bilgi ve becerilerini insanlık dışı amaçlar için kullanmayacağına dair topluma güvence verilmiş olur (Smith, 1998; akt. Coşkun ve Çelikten, 2010).

Öğretmenlik mesleğinde etik, öğretmenlik görevini yerine getirirken öğrenciler, toplum ve meslektaşlar ile olan ilişkilerde uyulması gereken kurallar ve ilkeler bütünü, yerine getirilmesi gereken sorumluluklar olarak tanımlanmaktadır (Özen, 2017). Profesyonellik, hizmette sorumluluk, adalet, eşitlik, sağlıklı ve güvenli bir ortamın hazırlanması, yolsuzluk yapmamak, dürüstlük, doğruluk ve güven, tarafsızlık, mesleki bağlılık ve sürekli gelişme, saygı ve kaynakların etkili kullanımı gibi ilkeler öğretmenliğe yön veren etik ilkelerdir (Aydın, 2006). Mesleki etiği benimseyip bu ilkeleri meslek hayatına yansıtan öğretmenler öğrencilerine de olumlu bir rol model olacaklar ve yetiştirdikleri insanlarla toplumun sağlam, düzgün temeller üzerine oturtulmasına katkıda bulunacaklardır (Karataş, 2013).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanmış olan Eğitim-öğretim hizmeti verenler için mesleki etik ilkeler genelgesinde öğrenciler ile ilişkilerde etik ilkeler bölümünde “Sevgi, saygı, iyi örnek olma, anlayışlı ve hoşgörülü olma, adil ve eşit davranma, öğrencinin gelişimini gözetme, öğrenciye ait bilgileri saklama, menfi psikolojik durumları yansıtmama, kötü muameleden kaçınma” ilkeleri yer almaktadır. Genelgenin mesleğe dair etik ilkeler bölümünde ise “Öğretmenlik mesleğinin yeterliklerine sahip olması, eğitim ve öğretimin güven ve düzen içinde yapılmasını sağlaması, mesai ve ders saatlerine dikkat etmesi, sembolik nitelikteki hediyeler hariç hediye kabul etmemesi, mesleki nüfuzunu kullanarak kişisel menfaat sağlamaması, ücret karşılığı öğrencilere özel ders vermemesi, öğrenci ve velilerden bağış, yardım veya başka bir isim altında para ya da eşya talebinde bulunmaması” gibi ilkeler bulunmaktadır (MEB, 2009). Öğretmenlik mesleğinde etik ilkeler genel hatlarıyla belirlenmiş olsa da öğretmenler eğitim ortamlarında bazı etik ikilemlerle karşılaşabilmektedir.

Etik ikilem; bir problemin var olan alternatiflerden hangisiyle çözüleceği ile ilgili seçim yapma konusunda kararsızlık yaşanması durumudur (Şallı ve Levent, 2019). Karayaman (2021) etik ikilemin; iki veya daha fazla değer çatışması halini ifade ettiğini, Özer Keskin, Keskin Samancı ve Kurt (2013) etik ikilemlerin tek bir doğ-

ru cevabı olmayan durumlar olduğunu belirtmektedirler. Roche (Erdoğan ve Sezgin, 2020) etik ikilemler aynı derecede gerekliliğe sahip fakat karşılıklı olarak birbirini dışlayan durumlarda ortaya çıkmaktadır, demektedir. Mercan Uzun ve Elma da (2012) karar verme sürecinde önemli olan etik ilkelere en uygun olan davranışın belirlenmesi olduğunu belirterek ikilem durumlarında etik ilkelerin önemine vurgu yapmıştır. İyi kötü kavramlarının kişiden kişiye ya da durumdan duruma göre farklılaşabilmesi nedeniyle karşılaşılan ikilem durumunda hangi seçeneğin etik bakımdan doğru/iyi olup olmadığını kararlaştırılması çoğunlukla zor bir süreçtir (Çelik ve Saban, 2020). Bu noktada kişilere yol gösterecek etik ilkelere olan gereksinimden dolayı örgütlerin çalışanlarına yönelik etik karar verme rehberi oluşturmaları fayda sağlayacaktır (Kıranlı ve İlğan, 2020).

Okullar etik ikilem durumlarının sıklıkla ortaya çıktığı yerlerdir ve bu nedenle öğretmenler ve okul yöneticileri etik karar vermeleri gereken birçok durumla karşılaşır (Şallı vd., 2019). Okul yöneticileri ve öğretmenler davranışsal, yapısal, politik ve sistemsel pek çok etik ikilem yaşayabilmekte ve bu ikilemlerde ya kendilerine göre doğru olan iki durumdan birini tercih etmek diğerini göz ardı etmek zorunda kalabilmekte ya da karar verememektedirler (Erdoğan, 2019). Etik ikilemlerin yaşandığı bir okulda karmaşa ortaya çıkabilmekte; bunun sonucunda bu okullarda verimlilik düşmekte ve yıllarca çaba gösterilerek oluşturulan güçlü okul imajı bir anda yok olabilmektedir (Demir ve Karakuş, 2015). Etik ikilemler durumsal olarak “doğru” kavramının net olmadığı, farklı değerlerin çatıştığı karar verme durumlarında, odağa konulması gereken ilkelerle ilgili yaşanan çelişkileri ifade eder. Etik ikilemler eğitimde iyi insan amacına inanarak hizmet etmek isteyen öğretmenleri yapılması gerekenler konusunda düşünsel ve psikolojik olarak yoran, onlarda enerji kaybına yol açan olgulardır. Bu nedenle eğitim ortamlarında öğretmenlerin yaşadığı etik ikilem durumlarının ve bu ikilemlere üretilen çözümlerin incelenmesi önemli görülmektedir.

Ulusal alan yazında, son yıllarda artış göstermeye başlasa da öğretmenlik mesleği açısından bu tür çalışmalar oldukça sınırlı sayıdadır (Çelik, 2019; Duran, 2014; Erdoğan, 2019; Erdoğan vd., 2020; Karayaman, 2021; Mercan Uzun vd., 2012; Özer Keskin, vd., 2013; Özivgen ve Karaçam, 2020; Şallı vd., 2019; Tezcan ve Güvenç, 2020). Bu çalışmada da farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin meslek hayatlarında yaşadıkları etik ikilem durumlarının ve bu etik ikilemlerin çözümünde kullandıkları yolların incelenmesi amaçlanmıştır; bu amaç doğrultusunda çalışmada öğretmenlere yöneltilen “Meslek hayatınızda yaşadığınız etik ikilemler nelerdir?, Yaşadığınız bu etik ikilemleri nasıl çözüyorsunuz?” sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemleri belirlemeye yönelik nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalar, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalardır. Nitel araştırma sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamlandırmayı dikkate alan bir yaklaşımdır. Nitel araştırma araştırmacının esnek olmasını, elde edilen verilere göre araştırma sürecini yeniden şekillendirmesini gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Öğretmenlerin meslek hayatlarında yaşadıkları etik ikilemler ve bu ikilemleri çözüm yollarına ilişkin görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni ile farkında olunan ancak hakkında derinlemesine bir anlayışa sahip olunmayan bir olay, deneyim, algı, kavram ya da duruma yönelik bulgular, sonuçlar ortaya konmaya çalışılır (Yıldırım vd., 2011). Araştırma etik ikilem olgusu ile ilgili öğretmenlerin yaşantılarını, deneyimlerini ortaya koymaktadır. Araştırma kapsamında etik kurul onayı 31.02.2022 tarihinde Trabzon Üniversitesinden E-81614018-000-2200004450 sayılı belge ile alınmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme farklılıkları belirlemek için geniş çaplı durumları ve önemli ortak durumları belirlemeye imkan sağlayan bir yöntemdir (Baltacı, 2018). Maksimum çeşitlilik örnekleme ile küçük bir örnekleme problem durumu ile bağlantılı olabilecek bireylerin çeşitliliği maksimum derecede yansıtılabilirken, ulaşılabilecek bulgular ve sonuçlar herhangi bir yöntemle ulaşılanlara göre daha zengin olabilmekte ve bu yöntemle problemin farklı boyutlarının ortaya konması sağlanabilmektedir (Yıldırım vd., 2011). Araştırmanın çalışma grubu için araştırmaya katılmaya gönüllü farklı okullarda görev yapan, farklı cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumuna sahip öğretmenlere ulaşılmıştır. Çalışma grubuna dair bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

| No | Kod | Okul türü | Cinsiyet | Mesleki kıdem | Öğrenim durumu |
|----|-----|-----------|----------|---------------|----------------|
| 1 | Ö1 | İlkokul | Kadın | 11-15 | Lisans |
| 2 | Ö2 | İlkokul | Erkek | 6-10 | Lisans |
| 3 | Ö3 | İlkokul | Kadın | 0-5 | Lisans |
| 4 | Ö4 | İlkokul | Erkek | 6-10 | Lisans |
| 5 | Ö5 | İlkokul | Erkek | 21-25 | Lisans |
| 6 | Ö6 | İlkokul | Kadın | 0-5 | Lisans |
| 7 | Ö7 | İlkokul | Kadın | 6-10 | Lisans |
| 8 | Ö8 | Ortaokul | Erkek | 6-10 | Lisans |
| 9 | Ö9 | Ortaokul | Kadın | 6-10 | Lisans |
| 10 | Ö10 | Ortaokul | Kadın | 11-15 | Lisans |
| 11 | Ö11 | Ortaokul | Kadın | 6-10 | Lisans |
| 12 | Ö12 | Ortaokul | Erkek | 11-15 | Yüksek Lisans |
| 13 | Ö13 | Ortaokul | Kadın | 11-15 | Lisans |
| 14 | Ö14 | Ortaokul | Erkek | 11-15 | Yüksek Lisans |
| 15 | Ö15 | Lise | Kadın | 16-20 | Lisans |
| 16 | Ö16 | Lise | Kadın | 11-15 | Yüksek Lisans |
| 17 | Ö17 | Lise | Kadın | 26 + | Lisans |
| 18 | Ö18 | Lise | Kadın | 0-5 | Lisans |
| 19 | Ö19 | Lise | Erkek | 26 + | Lisans |
| 20 | Ö20 | Lise | Kadın | 21-25 | Yüksek Lisans |
| 21 | Ö21 | Lise | Kadın | 21-25 | Lisans |

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında ilkokulda görev yapan 7, ortaokulda görev yapan 7 ve lisede görev yapan 7 olmak üzere toplam 21 öğretmen oluşturmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerin 14’ü kadın, 7’si erkektir. Öğretmenlerin 3’ü 0-5 yıl, 6’sı 6-10 yıl, 6’sı 11-15 yıl, 1’i 16-20 yıl, 3’ü 21-25 yıl, 2’si 26 ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin öğrenim durumları ise 17’si lisans, 4’ü yüksek lisans şeklindedir.

Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri nitel araştırmalarda sık kullanılan veri toplama araçlarından olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Bu form, görüşme öncesinde katılımcılara çevrimiçi araçlar yoluyla gönderilmiş ve görüşmeler telefon üzerinden ses kaydı alınarak yapılmıştır. Görüşme yöntemi ile araştırmacı, görüştüğü kişilerin problem durumu ile ilgili deneyimlerine, tutumlarına, düşüncelerine, yorumlarına ve zihinsel algılarına detaylı bir şekilde ulaşma imkanı bulur (Yıldırım vd., 2011). Bu araştırmada kullanılan görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Bu amaçla araştırma kapsamında kişisel bilgiler ve sorular kısmında katılımcılara yöneltebilecek sorular oluşturulmuş ve bu sorular bir alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinden hareketle bazı sorular değiştirilmiş ya da formdan tamamen çıkarılmıştır. Böylelikle forma son şekli verilmiştir. Görüşme Formu, 'Kişisel Bilgiler' ve 'Sorular' başlıklı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümünde katılımcıların görev yaptıkları okul türleri, cinsiyetleri, mesleki kıdemleri ve öğrenim durumlarına ilişkin demografik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde "Meslek hayatınızda yaşadığınız etik ikilemler nelerdir?, Yaşadığınız bu etik ikilemleri nasıl çözüyorsunuz?" sorularına yer verilmiştir.

Verilerin toplanması sürecinde öncelikle görüşmeyi kabul edebilecek farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenler listelenmiştir. Sonrasında telefon görüşmeleri ve akıllı telefonlar için geliştirilmiş arama/mesajlaşma uygulamaları yoluyla bu öğretmenlere araştırma ve amacı, görüşme formunda yer alan kişisel bilgiler ve sorular bölümleri ile ilgili bilgi verilmiş; katılımcı olma hususunda gönüllü olduklarına dair onayları alınmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından katılımcıların kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı, kişisel bilgilerinin ve görüşme sorularına verdikleri cevapların sadece bilimsel bir çalışma için kullanılacağı konusunda güvence verilmiş; görüşmelerin ses kaydının alınacağı ile ilgili de öğretmenler bilgilendirilmiş ve izinleri alınmıştır. Bütün görüşmeler araştırmacı tarafından telefon ve akıllı telefonlar için geliştirilmiş arama uygulamaları kullanılarak gerçekleştirilmiş; katılımcının da onayı ile yapılan görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler 15 ila 35 dakika arasında sürmüştür. Alınan ses kayıtları görüşmeler sonrasında bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi ile toplanan verilerin açıklanmasını sağlayacak kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanır. İçerik analizinde önce toplanan veriler kavramsallaştırılır, daha sonra da belirlenen bu kavramlara göre veriler düzenlenir ve verileri açıklayan temalar oluşturulur. Bu yöntemle temelde yapılan işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar şeklinde bir araya getirerek bunları okuyucunun

anlayacağı bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım vd., 2011). Bu çalışma sırasında öncelikle veriler kodlanmış, sonrasında birbiriyle bağlantılı kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur ve temalarla ilgili açıklamalar yapılmıştır.

Veri analizi öncesi ses kayıtlarının bir kısmı elde bir kısmı da bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir. Arkasından veriler okunarak kodlar çıkarılmış, kodlar düzenlenmiş, tema ve kategoriler oluşturulmuştur. Araştırmada temaların doğru gruplandırıldığından emin olmak için literatürden ve bir uzman görüşünden faydalanılmıştır. Uzman görüşünden elde edilen sonuç ile araştırmacının oluşturduğu tema ve altında yer alan maddeler karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmacının güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (199: 64) formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}}$) büyüklüğü ve aralığı da dikkate alınmak koşuluyla, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri x100 kullanılarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin meslek hayatlarında yaşadıkları etik ikilemlere ilişkin görüşlerinde 2 madde, öğretmenlerin meslek hayatlarında yaşadıkları etik ikilemleri çözüm yollarına ilişkin görüşlerinde 3 madde farklı çıkmış, kodlama şemasının arasındaki uyumun %96 ve %95 olduğu görülerek arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olduğu kabul edilmiştir. Son aşamada da her bir temayı temsil eden katılımcı sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanmış; elde edilen sonuçlar tablolar halinde sunularak yorumlanmıştır. Ayrıca temalar katılımcıların ifadelerinden alıntılar yapılarak güçlendirilmiştir.

Araştırmada geçerliliğin sağlanması için araştırmacının bütün süreçleri özellikle verilerin nasıl toplandığı ve analiz edildiği yöntem bölümünde veri toplama ve veri analizi süreçlerinde ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin meslek hayatlarında yaşadıkları etik ikilemler ve çözüm yollarına ilişkin görüşleri kodlanmış ve kodların doğrudan alıntılarla desteklenmesine önem verilmiştir. Bulgular arasında tutarlılık sağlamak için temaları oluşturan kavramlar değerlendirilerek anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı kontrol edilmiştir. Araştırmada güvenilirliği sağlamak için eğitim yönetimi alanında uzman bir kişiden araştırma yönteminin belirlenmesi, verilerin toplanması, toplanan verilerin analiz edilmesi, bulgu ve sonuçların yazılması ile araştırmaya ait diğer bütün süreçleri değerlendirmesi istenmiştir. Araştırmacının çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin gönüllü olmasına özen gösterilmiş ve öğretmenlerin açık bir şekilde tanımlanması için demografik bilgilerini içeren bir tablo oluşturulmuştur.

Bulgular

Araştırmacının bu bölümünde farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin meslek hayatlarında yaşadıkları etik ikilemlere ve bu etik ikilemleri nasıl çözdüklerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Meslek Hayatlarında Yaşadıkları Etik İkilemler

Öğretmenlerin meslek hayatlarında yaşadıkları etik ikilem durumlarına ilişkin görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmenlerin Meslek Hayatlarında Yaşadıkları Etik İkilemlere İlişkin Görüşleri

| | İfadeler | Katılımcı Kodu | f | % |
|---|---|---------------------------|---|----|
| Öğrencilerle ilgili yaşanan etik ikilemler | 1.Uzaktan eğitimde öğrenciyi not verirken dikkate alınacak ölçütlerde yaşanan ikilemler | 1,12,13,16,18,19 | 6 | 29 |
| | 2.Öğretim programları ve yıllık planları değiştirmeden ya da değiştirerek uygulama ile ilgili ikilemler | 3,5,10,11,17 | 5 | 24 |
| | 3.Farklı öğrenme düzeylerindeki öğrencilerden oluşan sınıflarda ders işleme yönteminde yaşanan ikilemler | 1,2,3,13 | 4 | 19 |
| | 4.Özel durumları/sorunları olan öğrencileri diğer öğrencilerle aynı şekilde değerlendirme ile ilgili ikilemler | 3,6,19 | 3 | 14 |
| | 5.Öğrenciyi performans notu verme sürecinde adaleti sağlamada yaşanan ikilemler | 9,11,16 | 3 | 14 |
| | 6. LGS ve YKS kaygıları farklı düzeyde öğrencilerin olduğu sınıflarda sınav çalışmalarını belirlemede yaşanan ikilemler | 13,14,15 | 3 | 14 |
| | 7.Beden eğitimi, görsel vb. derslerin Türkçe, matematik fen vb. ders kazanımları için kullanılmasında yaşanan ikilemler | 3,4 | 2 | 10 |
| | 8.Görev/sorumluluk verecek öğrencilerin seçiminde yaşanan ikilemler | 4,7 | 2 | 10 |
| | 9.Öğrencilerin dersin işleniş, notlar vb. ile ilgili taleplerini dikkate alma ya da almama ile ilgili ikilemler | 8,21 | 2 | 10 |
| | 10.Maddi destek verecek öğrencinin tespitinde kullanılacak kriterleri belirlemede yaşanan ikilemler | 16,17 | 2 | 10 |
| | 11.Öğrenciyi yardımcı kaynak kullanırmanın doğruluğu/gerekliği ile ilgili ikilemler | 17 | 1 | 5 |
| | 12.Canlı derslere katılımı artırmak için ders programında değişiklik yapma ya da yapmama ile ilgili ikilemler | 1 | 1 | 5 |
| Okul yönetimi ile ilgili yaşanan etik ikilemler | 13. Okul yönetiminin adil/doğru olmayan kararlarını kabul etme/yerine getirmede yaşanan ikilemler | 8,10,13,21 | 4 | 19 |
| | 14.Disiplin sorunlarının çözüm yollarını belirlemede yaşanan ikilemler | 14,15,16 | 3 | 14 |
| | 15.Okul yönetiminin olumsuz/duyarsız tutumlarını önemsemek ya da önemsememek ile ilgili ikilemler | 7,15 | 2 | 10 |
| | 16.Okul yöneticiliği ve öğretmenlik görevlerini birlikte yürütme zorunluluğu durumunda yaşanan ikilemler | 4 | 1 | 5 |
| Meslekleşme ile ilgili yaşanan etik ikilemler | 17.Meslektaşların yanlış davranışları karşısında izlenecek yolun belirlenmesinde yaşanan ikilemler | 8,10,12,13,14,16,17,20,21 | 9 | 42 |
| Veli ile ilgili yaşanan etik ikilemler | 18.Öğrencilerin olumsuz davranışlarının, başarısızlıklarının veliye bildirilmesinde seçilecek yol ile ilgili ikilemler | 10,12,13,19 | 4 | 19 |
| | 19.Aile içinde şiddet gören öğrencilere yönelik yapılması gerekenleri belirlemede yaşanan ikilemler | 13 | 1 | 5 |

Öğretmenlerin meslek hayatlarında yaşadıkları etik ikilem durumları ile ilgili öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşturulan Tablo 2’de öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler “öğrencilerle ilgili yaşanan etik ikilemler”, “okul yönetimi ile ilgili yaşanan etik ikilemler”, “meslektaşla ilgili yaşanan etik ikilemler” ve “veli ile ilgili yaşanan etik ikilemler” olmak üzere dört kategori altında toplanmıştır. Öğrencilerle ilgili 12, okul yönetimi ile ilgili 4, meslektaşla ilgili 1 ve veli ile ilgili 2 etik ikilem durumuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde en yüksek frekansa sahip temalar meslektaşlarla ilgili yaşanan etik ikilemlerde meslektaşların yanlış davranışları karşısında izlenecek yolun belirlenmesi (f=9); öğrencilerle ilgili yaşanan etik ikilemlerde uzaktan eğitimde öğrenciye not verirken dikkate alınacak ölçütler (f=6) ile öğretim programlarının ve yıllık planların değiştirilmeden ya da değiştirilerek uygulanması (f=5) olmuştur.

Öğretmenler öğrencilerle ilgili en çok uzaktan eğitimde öğrenciye not verirken dikkate alınacak ölçütler (f=6); öğretim programları ve yıllık planları değiştirmeden ya da değiştirilerek uygulama (f=5); farklı öğrenme düzeylerindeki öğrencilerden oluşan sınıflarda ders işleme yöntemini belirleme (f=4) durumlarının ikileme neden olduğunu ifade etmişlerdir. Ö12 (Ortaokul) yaşadığı ikilem durumunu “...*Pandemi esnasında çocukların canlı dersler için internetinin olup olmadığını net bir şekilde belirleyemediğimiz için notlarını neye göre vereceğimiz konusunda çok sıkıntılar yaşadık. Derslere düzenli girenlere 100 mi versek, girmeyenlere 60-70 mi versek diye çok ikilemde kaldık...*” şeklinde ifade etmiştir. Yine Ö17 (Lise) “...*İngilizce müfredatında da gerçekten son derece ileri düzeyde kısımlar var. Bunlar öğrencinin geri adım atmasını neden olabiliyor. Böyle durumlarda ben kendi insiyatifimi kullanarak o kısımları atıyorum; ancak burada ikilemde kalıyorum çünkü sorumluluğumda olan bir şeyin bir kısmını yapmamış oluyorum...*” diyerek bir başka ikilem durumundan bahsetmiştir. Ö3 (İlkokul) ise yaşadığı ikilemi şu şekilde ifade etmiştir: “...*Hızlı mı ilerlemeliyim diğer öğrencileri göz ardı edip, yoksa bütün öğrencilerin öğrenmesini hedefleyip yavaş öğrenen öğrencilerin üzerine düşüp daha bol örneklerle onları destekleyip diğer öğrencilerimin tabiri caizse yerinde saymasına göz yummak mı... Bunun dengesini bulmakta zorlanıyorum...*” Başka bir ilkokul öğretmeni Ö2 de benzer bir ikilemi “*Bazı çocuklar çok çalışkan, bazı çocuklar ise çalışmıyor. Bize gelen müfredatı yetiştirmemiz gerekiyor. Konuları anlatırken bu çocuklar geride kalıyor. Burada ikileme düşünüyorum. Hızlı mı gitsek, geriden gelen çocuklara göre mi gitsek...*” sözleriyle ortaya koymuştur.

Bu kategoride öğretmenlerin yaşadıkları diğer ikilem durumları ise özel durumları/sorunları olan öğrencileri diğer öğrencilerle aynı şekilde değerlendirme (f=3); öğrenciye performans notu verme sürecinde adaleti sağlama (f=3); LGS ve YKS

kaygıları farklı düzeyde öğrencilerin olduğu sınıflarda sınav çalışmalarını belirleme (f=3); beden eğitimi, görsel vb. derslerin Türkçe, matematik fen vb. ders kazanımları için kullanılması (f=2); görev/sorumluluk verilecek öğrencilerin seçimi (f=2); öğrencilerin dersin işlenişi, notlar vb. ile ilgili taleplerini dikkate alma ya da almama (f=2); maddi destek verilecek öğrencinin tespitinde kullanılacak kriterleri belirleme (f=2); öğrenciye yardımcı kaynak kullandırmanın doğruluğu/gerekliliği (f=1); canlı derslere katılımı arttırmak için ders programında değişiklik yapma ya da yapmama (f=1) şeklinde belirlenmiştir. Ö16 (Lise) “...Ders dışı etkinliklerini de not verirken değerlendirmeye alıyorum. Ancak bu durum beni ikileme bırakıyor. Çünkü derste çok iyi olan öğrencilerimle derste pek iyi olmayan ancak ders dışı etkinlikleri olan öğrencilerim arasında sorun olur mu diye endişeleniyorum...” ifadesi ile öğrenciye not verirken yaşanan ikilemi örneklendirmiştir. Ö13 (Ortaokul) LGS ile ilgili yaşadığı ikilemi “Sınava yönelik çalışma yapan birkaç öğrenci oluyor. 15 kişilik sınıfta 2 tane 3 tane bu şekilde öğrenci oluyor. Onların dışında geriye kalan 10 -12 öğrenci orta ya da ortanın altında oluyor. Sınıf seviyesine göre mi ilerleyelim yoksa sınava yönelik mi çalışma yapalım bu konuda ikilemler oluyor.” şeklinde ifade etmiştir. Ö7 (İlkokul) ise öğrencileri görevlendirirken yaşadığı ikilemi “...Beni zor duruma düşüren bazı öğrencilerimin aldığı görev ve sorumlulukları yerine getirmemeleri...Yapacağımız çalışmaların aksaması. Bu durum beni şöyle bir ikileme düşürüyor: Görev dağılımı yaparken acaba bu öğrencilerime görev versem mi vermesem mi...” sözleriyle ortaya koymuştur. Öğrencilerin isteklerinin de ikileme neden olabileceğini ifade eden Ö8 (Ortaokul) bunu şöyle örneklendirmiştir: “...Bazı öğrenciler ‘Hocam yazılı kağıtlarını bize verin, kontrol edelim, yanlışlarımızı görelim.’ isteğinde bulunuyorlar. Bazı öğrenciler de ‘Kimse kağıdımı görmesin, dağıtmayın’ diyorlar. Böyle durumlarda kararsız kalıyorum.” Ö4 (İlkokul) ilkokullarda sıklıkla yaşanan bir ikilemi “Beden eğitimi dersi bizim müfredatımızda bol miktarda var. Beden eğitimi dersine çıkardığımızda idare, veli, meslektaş yargılıyor. Bu çocuklar dört işlem bilmiyor, sen beden eğitimi yapıyorsun diye... Toplum, meslektaş bizi değerlendirirken öğrencinin okuma-yazma hızı, dört işlem becerisi, problem çözme becerisini dikkate alıyor. Bu algıya göre hareket ettiğimizde çocuğun bedensel gelişimi, göz-kas koordinasyonu gelişimine katkımız olmuyor ya da o çocuğun sporla, sanatla ilgili bir yeteneği var, elimizdeki çocuk belki başka işlerde daha başarılı olacak...Bu taraftan bakıldığında da çocuğun hakkına girme ihtimalimiz var...” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin en çok görüş bildirdiği diğer kategori olan okul yönetimi ile ilgili ikilemler okul yönetiminin adil/doğru olmayan kararlarını kabul etme/yerine getirme (f=4), disiplin sorunlarının çözüm yollarını belirleme (f=3), okul yönetiminin olumsuz/duyarsız tutumlarını önemsek ya da önemsememek (f=2), okul yöneticiliği ve

öğretmenlik görevlerini birlikte yürütme zorunluluğu (f=1) olarak belirlenmiştir. Ö10 (Ortaokul) okul yönetiminin görevlendirmeleri karşısında yaşadığı durumu şu şekilde ifade etmiştir: “İdare görev vereceği zaman genelde ben görevlendiriliyorum. Benimle bir aile yaşıyorum var. Bu da beni zora sokuyor. İdarenin verdiği görev olduğu için de yapmak zorunda hissediyorum. Gelen bir görevi de geri çevirmek kişiliğime ters bir durum...” Ö13 (Ortaokul) aynı kategoride yaşadığı ikilemi “İdarenin verdiği görevleri yapmak gerekiyor; ancak bazen idarenin davranışlarında yanlışlıklar oluyor. Okul idaresinin her söylediğini yapmak zorundaymışız gibi hissediyoruz. Ama bazı şeyler de anlamsız gelebiliyor...” sözleriyle anlatmıştır. Ö15 (Lise) disiplin sorunlarının çözüm yollarını belirlerken okul yönetiminin neden olduğu ikilem durumunu “...İdarelerin kendilerine göre yarguları, doğruları olabiliyor. İşinizi yaparken çatışmayı göze almak ya da idare ile uyumlu çalışmak arasında kararsızlıklar olabiliyor...” sözleriyle ifade etmiştir. Ö7 (İlkokul) ise yaşadığı durumu “...En son çalıştığım okulda idarenin öğretmenlerin çalışmalarını görmemesi, takdir etmemesi ve desteklememesi acaba kendimi çok mu yoruyorum, ikilemine düşürüyor...” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenler meslektaşları ile ilgili de onların yanlış davranışları karşısında izleyecekleri yolu belirlemede (f=9) ikilem yaşamaktadırlar. Ö12 (Ortaokul) bu kategoride yaşadığı ikilemi “Okulda nöbet konusunda yaşadığımız sıkıntılar var. Bazen aynı arkadaşlarla farklı katlarda nöbetlerimiz oluyor.Bazı arkadaşların nöbete hiç gitmediğini bazılarının da nöbet konusunda çok sorumsuz davrandıklarını görüyoruz. Burada da okul idaresine haber verip vermeme konusunda ikilemler yaşıyoruz...” sözleriyle anlatmıştır. Ö20 (Lise) de öğrenci ile başka bir öğretmen arasında sorun olduğunda “...öğrenciden yana davranmak konusunda etik ikilem yaşıyorum...Öğrenciden yana tavır aldığımda meslektaşlarımın tepkisi ile karşılaşıyorum, onlara saygısızlık ettiğimi düşünebiliyorlar. Çok defa öğretmen arkadaşlarımla karşı karşıya kaldım bu konuda...” diyerek yaşadığı ikilemi ifade etmiştir. Bu kategoride ortaya çıkan diğer bazı öğretmen görüşleri ise şu şekildedir: “Öğrencilere ideolojilerini aktarmaya çalışan öğretmenler vardı. Velilerden şikayetler geliyordu. Öğretmenlerin evrensel değerleri değil de ideolojik görüşlerini aktarmaya çalışması sıkıntılı durumlara neden oldu. Çalışma arkadaşının strese girmesi, iş ile ilgili sorunlar yaşama ihtimalinin olması olaya müdahale ile ilgili ikilem yaşanmasına neden oluyor. İdareye bildirme konusunda kararsız kalınıyor...” (Ö14, Ortaokul) “Benim yaptığım bir TÜ-BİTAK projesi vardı. Sonradan tesadüfen öğrendim ki okuldan bir arkadaşım başka bir okulda İngilizce öğretmeni eşi var. Projenin üzerinde minik birkaç değişiklik yaparak vermiş. Ödül almış. Söylesem okulda huzurum kaçacaktı. Ben kıskanç bir insan durumuna düşecektim. Söylemesem yanlışın devamına izin vermiş, birilerinin birilerini kandırmasına göz yumuş olacaktım...” (Ö17, Lise)

Öğretmenler veliler ile ilgili ikilemler kategorisinde öğrencilerin olumsuz davranışlarının, başarısızlıklarının veliye bildirilmesinde seçilecek yol (f=4) ve aile içinde şiddet gören öğrencilere yönelik yapılması gerekenleri belirleme (f=1) durumlarında ikilem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu kategoride görüş bildiren Ö13 (Ortaokul) “...*Veli ile çocuğun olumsuz davranışlarını ya da akademik başarısızlıklarını görüşmek istiyoruz. Velilerin bunları kabullenmeme durumları olabiliyor. Çocuğu ile ilgili olumsuz konuşarak beklentilerini boşa çıkarmak istemiyoruz. Bir yandan da çocuğun ciddi problemleri var davranış olarak akademik olarak psikolojik sorunları olanlar olabiliyor...*” sözleriyle yaşadığı ikilemi ifade etmiştir. Ö19 (Lise) veli ile görüşme konusunda kararsız kaldığı bir durumu paylaşmıştır: “*Ailesinden şiddet gördüğünü söyleyen bir öğrenci vardı. Anlatırken hareket ve mimiklerinden böyle bir durumun olamayacağı konusunda da tereddütlerim oluşmaya başladı. Öğrenci özellikle bu durumun ailesiyle konuşulmasını ve onların haberinin olmaması istiyordu ve benden de böyle bir durumla ilgili konuşmamamı istedi...*”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşadıklarını belirttikleri etik ikilem durumları göz önüne alındığında okul türü, cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu fark etmeksizin öğretmenlerin genelinin en az 1 ikilem durumu ile karşılaştıkları, 1’den fazla görüş bildiren öğretmen sayısının da bu demografik değişkenlere göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin en çok ikilem yaşadıkları kategori olan öğrencilerle ilgili yaşanan ikilemler kategorisinde ilkokul (f=13) ve lise (f=11) öğretmenlerinin ortaokul (f=10) öğretmenlerine göre daha fazla ikilem yaşadıkları tespit edilmiştir. Okul yönetimi ile yaşanan ikilemlerde ise farklı okul türlerinin birbirlerine yakın frekanslar gösterdikleri belirlenmiştir. Meslektaş ve veli ile ilgili ikilemlerde ilkokul öğretmenlerinde herhangi bir görüşe rastlanmamıştır. Ortaokul ve lise öğretmenlerinin yaşadıkları etik ikilemler içinde özellikle meslektaş ile ilgili ikilemlerin aynı oranda önemli bir yere sahip olduğu belirlenmiştir. Veli ile ilgili yaşanan ikilemlerde ise en fazla ortaokul öğretmenlerinin (f=4) görüş belirttiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Meslek Hayatlarında Yaşadıkları Etik İkilemleri Çözüm Yolları

Öğretmenlerin meslek hayatlarında yaşadıkları etik ikilemleri çözüm yollarına ilişkin görüşleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İnkilemlerinin ve Bu Durumlara İlişkin Çözüm Yolları..

Tablo 3

Öğretmenlerin Meslek Hayatlarında Yaşadıkları Etik İnkilemleri Çözüm Yollarına İlişkin görüşleri

| | İfadeler | Katılımcı Kodu | f | % |
|--|---|----------------|------|-------------------------------------|
| Eğitim-öğretim etkinlikleri ile ilgili inkilemlere çözümler | 1. Öğretim programlarında ve yıllık planlarda değişiklikler yapmak | 3,5,11,17 | 4 | 19 |
| | 2.Dersi hızlı öğrenen öğrencilere göre işlemek, yavaş öğrenen öğrencilere ek çalışmalar yaptırmak | 1,2,13 | 3 | 14 |
| | 3.LGS/YKS'ye yönelik çalışmalarda, yönlendirmelerde özelliklerini, potansiyellerini dikkate almak | 13,14,15 | 3 14 | öğrencilerin |
| | 4.Beden eğitim, görsel gibi derslerde kazanımlarına yönelik çalışmalar yapmak | 3,4 | 2 10 | temel ders |
| | 5.Canlı derslere katılımı sağlamak için derslerin | 1 | 1 5 | saatini değiştirmek |
| | 6.Öğretim programları ve yıllık planları değiştirmeden uygulamak | 10 | 1 | 5 |
| | 7.Ders esnasında grup çalışmaları yapmak | 3 | 1 5 | |
| | 8.Derslerde yardımcı kaynak kullanmak | 17 | 1 5 | |
| Öğrenci davranışları, becerileri, özel durumları ile ilgili inkilemlere çözümler | 9. Öğrencilerin sorunlarına duyarlı olmak | 3,6,19 | 3 14 | |
| | 10.Görev verirken sorunsuz yerine getirebilecek öğrencileri tercih etmek | 4,7 | 2 10 | |
| | 11.Öğrencilerin dersin işlenişi, not vb ile ilgili ve öğrencinin niyetini dikkate almak | 8,21 | 2 10 | taleplerinde adaleti |
| | 12.Yardıma ihtiyacı olan öğrenciyi tespit için kullanmak | 6,17 | 2 10 | kriterler oluşturmak/insiyatif |
| Okul yönetimi ile ilgili inkilemlere çözümler | 13.Okul yönetiminin kararlarına uygun | 8,10,13,21 | 4 19 | hareket etmek |
| | 14. Okul yönetiminin olumsuz/duyarsız rını dikkate almamak | 7,15 | 2 10 | t |
| | 15.Okul işlerini öğretmenlik görevinin önüne geçirmek | 4 | 1 | 5 |
| Öğrencilere not verme ile ilgili inkilemlere çözümler | 16.Canlı derslere katılımı ve ödevlere verilen | 12,16,18,19 | 4 19 | dönütleri dikkate alarak not vermek |
| | 17.Öğrencilerin bireysel özelliklerini, davranışlarını ve ders dışı etkinliklerini de performans | 9,11,16 | 3 14 | değerlendirmede kullanmak |
| | 18.Canlı derslere katılımı dikkate almadan | 1,13 | 2 10 | not vermek |
| Disiplin sorunları ile ilgili inkilemlere çözümler | 19.Görüşmeler yoluyla çözmeye çalışmak | 14,16 | 2 10 | |
| | 20.Okul yönetiminin öğrenciyi ceza verilmemesi | 16 | 1 5 | yöntündeki talebini dikkate almak |
| | 21.Sadece öğrencinin durumunu önemsemek | 15 | 1 5 | |
| Meslektaşla ilgili inkilemlere çözümler | 22.Meslektaşın yanlış davranışını düzeltmeye girişimlerde bulunmak | 8,12,13,16,20 | 5 24 | yönelik |
| | 23.Meslektaşın yanlış davranışı karşısında sessiz kalmak | 10,14,17,21 | 4 | 19 |
| Veli ile ilgili inkilemler çözümler | 24.Öğrencinin durumunu veli ile görüşmek | 12,13,19 | 3 14 | |
| | 25.Öğrencinin durumunu veli ile görüşmemek | 10 | 1 5 | |
| | 26.Öğrenci ile ilgili sorunu tam ifade etmeden veli ile görüşmek | 13 | 1 | 5 |

Öğretmenlerin meslek hayatlarında yaşadıkları etik ikilemlerin çözümlerine ilişkin öğretmen görüşleri doğrultusunda oluşturulan Tablo 3'te öğretmenlerin ikilemler için ürettikleri çözümler "Eğitim-öğretim etkinlikleri ile ilgili ikilemlere çözümler", "Öğrenci davranışları, becerileri, özel durumları ile ilgili ikilemlere çözümler", "Okul yönetimi ile ilgili ikilemlere çözümler", "Öğrencilere not verme ile ilgili ikilemlere çözümler", "Disiplin sorunları ile ilgili ikilemlere çözümler", "Meslektaş ile ilgili ikilemlere çözümler" ve "Veli ile ilgili ikilemlere çözümler" olmak üzere yedi kategori altında toplanmıştır. Eğitim-öğretim etkinlikleri ile ilgili ikilemlere 8, öğrenci davranışları, becerileri, özel durumları ile ilgili ikilemlere 4, okul yönetimi ile ilgili ikilemlere 3, öğrencilere not verme ile ilgili ikilemlere 3, disiplin sorunları ile ilgili ikilemlere 3, meslektaş ile ilgili ikilemlere 2 ve veli ile ilgili ikilemlere 3 çözüm yoluna ulaşılmıştır.

Öğretim programları ve yıllık planları nasıl uygulayacakları ile ilgili yaşadıkları ikileme dair görüş bildiren 5 öğretmenden 4' ü program ve planları değişiklik yaparak, 1'i ise değişiklik yapmadan uyguladığını belirtmiştir. Ö11 (Ortaokul) "*Benim öğrencilerim için fazla gördüğüm gereksiz gördüğüm durumları edelim programdan çıkardım, bazı durumlarda öğrencilerimin daha fazlasına ihtiyaç duyduğumu hissettim ve kendim bazı şeyler ekledim...*" demiştir. Sınıflarda farklı öğrenme düzeylerine sahip öğrencilerin oluşunun neden olduğu ikilemlere çözümlerde dersi hızlı öğrenen öğrencilere göre işleyip yavaş öğrenenlere ek çalışmalar yaptırmak (f=3) ve derste gruplar oluşturmak (f=1) şeklinde iki yol ortaya çıkmıştır. Bu ikilemi yaşayan Ö2 (İlkokul) "*...Şöyle çözüyoruz. Sesleri verdik, anlattık. Geride kalan çocuklara tekrar çalışmaları yaptırıyoruz. Ders dışı etkinliklerle... Dersi diğer çocukların öğrenme hızına göre ilerletiyoruz.*" demiştir. Ö3 (İlkokul) ise çözümünü "*Sınıfı öğrenme seviyelerine göre gruplara ayırıyorum. Hızlı öğrenenlere farklı etkinlikler veriyorum, yavaş öğrenenlere konunun temelini karayabilmeleri için etkinlikler veriyorum. Gruplarla ayrı ayrı ilgileniyorum. Bazen de hızlı ve yavaş öğreneni birlikte grup yapıp akran öğretimini kullanıyorum.*" şeklinde ifade etmiştir.

LGS/YKS'ye yönelik çalışmalar ile ilgili ikilemlere dair çözümünü Ö13 (Ortaokul) "*...Biraz sınava yönelik biraz diğer öğrencilere yönelik ders işliyoruz açıkları da ders dışı etkinlikler ile kapatmaya çalışıyoruz. Belli öğrencileri sınıf dışı etkinliklerle ya da okul kursları ile daha fazla zaman ayırarak ya da bireysel çalışmalarla o öğrencilerimize destek olmaya çalışıyoruz...*", Ö14 (Ortaokul) de "*Ders saatimizin fazla oluşunu avantaja çeviriyorum. Her ders olmasa da haftada bir iki defa sınava yönelik öğretimi bırakıp bütün öğrencilerin ilgisini çekecek dersler yapıyorum, ortamlar oluşturuyorum...*" şeklinde belirtmiştir. Ö4 (İlkokul) beden eğitimi, görsel gibi dersleri kendi kazanımları için işleyip işlememe ikileminin çözümü ile ilgili şunları söy-

lemiştir: *“Hava kapalıysa ve bir spor salonu yoksa matematik, Türkçe gibi dersleri yapıyorum. Hava açıksa kim ne derse desin beden eğitimi dersini yapıyorum.”*

Görev/sorumluluk verilecek öğrencinin seçiminde ikilem yaşayan 2 öğretmen de sorunsuz yerine getirebilecek öğrencilere görev vermeyi tercih ettiklerini, diğer öğrencileri de başka şekillerde görevlendirdiklerini belirtmişlerdir. Ö7 (İlkokul) bu durumu *“Zamanın kısıtlı olduğu durumlarda görevi kısa sürede ve güzel yapabilecek öğrencilerime görev veriyorum. Diğer öğrencilerime de sınıf içinde yaptığımız etkinliklerde görev vermeye çalışıyorum...”* şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerin isteklerini kabul ya da reddederken de adaleti ve öğrencilerin niyetini dikkate alan öğretmenlerden Ö8 (Ortaokul) *“Yazılı kağıtlarını gerçekten yanlışlarını incelemek için görmek istediklerini düşünürsem dağıtıyorum ve gözetimim altında inceleyiyorum; dersi kaynatmak istediklerini fark edersem dağıtmıyorum. Kararımda sınıfın durumu ve öğrencinin niyeti etkili oluyor.”* demiştir.

Öğretmenler, okul yönetimi ile ilgili ikilemlere okul yönetiminin kararlarına uygun hareket etmek (f=4), okul yönetiminin olumsuz /duyarsız tutumlarını dikkate almamak (f=2), okul işlerini öğretmenlik görevinin önüne geçirmek (f=1) şeklinde çözümler üretmişlerdir. Örneğin Ö10 (Ortaokul) *“Zorda kalsam da idarenin verdiği görevi itiraz etmeden yapıyorum.”* ve Ö21 (Lise) de *“..idare ile sıkıntı yaşamak istemediğim için verilen görevi elimden geldiğince yapmaya çalıştım.”* demiştir.

Öğrencilere not verirken karşılaşılan ikilemlere çözümler de canlı derslere katılımı ve ödevlere verilen dönütleri dikkate alarak not vermek (f=4); öğrencilerin bireysel özelliklerini, davranışlarını ve ders dışı etkinliklerini de performans değerlendirmede kullanmak (f=3); canlı derslere katılımı dikkate almadan not vermek (f=1) şeklinde belirlenmiştir. Örneğin Ö18 (Lise) *“...başarılı bir çocuktan ona düşük puan vermek istemiyordum ama canlı derslere ve asıl sınava girmemiş bir öğrenciye yüksek not vererek canlı derslere düzenli girmiş sınıfa katılmış fakat düşük not almış öğrencilere de haksızlık yapmak istemiyordum. Bu öğrenciye ortalama bir puan verdim.”* demiştir. Ö16 (Lise) da çözümünü *“..İki not veriyorum. Biri ders içi performans diğeri davranış, tutum ve ders dışı etkinliklerden oluşuyor. Dönem boyu artı eksi çizelgeleri tutuyorum. En yüksek artıdan itibaren değerlendiriyorum. Sınıfları kendi aralarında değil kendi içlerinde değerlendiriyorum...”* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenler disiplin sorunları ile ilgili ikilemlerini görüşmeler yoluyla (f=2), okul yönetiminin talebini dikkate alarak (f=2) ya da sadece öğrencinin durumunu dikkate alarak (f=1) çözmüşlerdir. Örneğin Ö14 (Ortaokul) *“... yani ilk defa gördüysek o davranışı ya kendimiz uyarıyoruz öğretmen olarak da idareci olarak da. Devam ettiyse rehber öğretmene velisine bilgi veriyoruz. Yine tekrarladıkça rehber öğretmene*

soruyoruz...Bir ilerleme olup olmadığını soruyoruz. Veliyle tekrar görüşüyoruz...” demıştır.

Öğretmenlerin meslektaşlarıyla ilgili yaşadıkları ikilemlere dair ürettikleri çözümler ise meslektaşın yanlış davranışını düzeltmeye yönelik girişimlerde bulunmak (f=5) ve meslektaşın yanlış davranışı karşısında sessiz kalmak (f=4) şeklinde belirlenmiştir. Öğrencilerden yana tavır aldığı anda meslektaşlarından tepki gördüğünü, bu durumundan ikileme neden olduğunu ifade eden Ö20 (Lise) “...Öğrenciyi bir şeyler öğretmek adına bizim doğru davranışlar ortaya koymamız gerektiğini ifade ediyorum ve tavrından vazgeçmiyorum, öğrenciden yana olan tavrımdan vazgeçmiyorum...” diyerek çözümünü anlatmıştır. Bu konuda diğer bazı öğretmen görüşleri de şu şekildedir: “... Adalet duygusuna güvendiğim insanlarsa doğru olan neyse onu söylüyorum. Onun dışında iletişim kurmakta zorlandığım kişilerse toplantı yapıldığı esnada dile getirebiliyorsam söylüyorum ya da idare ile konuyu paylaşabiliyorum...” (Ö13, Ortaokul). “Meslektaşlarımızla ilişkilerimizin bozulmasını istemediğimiz için kalplerini kırmak istemediğimiz için idare ile aralarında bozulmasını istemediğimiz için onlara da bir şey söylemedik idareye de...” (Ö21, Lise)

Öğretmenler veli ile ilgili yaşadıkları ikilemlerini öğrencinin durumunu veli ile görüşerek (f=3), öğrencinin durumunu veli ile görüşmemeyi tercih ederek (f=1) ve öğrenci ile ilgili sorunu tam ifade etmeden veli ile görüşerek (f=1) çözmüşlerdir. Ö19 (Lise) öğrencisinin şiddet gördüğünü söylediğini ve bunun ailesi ile paylaşılmasını istemediğini, bu durumun da ikileme neden olduğunu ancak sonuçta aile ile görüşmenin doğru olacağına karar verdiğini ve aile ile görüştüğünü ifade etmiştir: “...öğrenciyi çağırarak ailesiyle görüşmem gerektiğini anlattım. İlk başta hayır da dese sonradan kabul etti. Ailesiyle yaptığımız görüşme sonrasında psikolojik destek aldıkları ortaya çıktı.” Ö13 (Ortaokul) de “... velinin öğrencinin durumu ile ilgili bilgi sahibi olmasının önemli olduğuna karar veriyoruz ve genelde veli ile iletişime geçiyoruz...” demıştır. Ö12 (Ortaokul) de “...Kız erkek arkadaş ilişkileri konusunda da sorunlar yaşıyoruz. Görev yaptığımız yerde aileler böyle konularda çok da anlayışlı olmayabiliyor. Bu tip meselelerde de konuyu kendimiz çözmeye çalışıyoruz. Çocuğu ya da çocukları karımıza alıp onlara iyiyi doğruyu anlatmaya çalışıyoruz. Aileyi haberdar etmemeyi daha uygun görüyoruz ve onlarla en son duruma kadar iletişim kurmuyoruz...” diyerek öğrencinin yararına göre hareket etmeye çalıştıklarını ifade etmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada İlkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlere ve bu ikilemleri çözüm yollarına ilişkin görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler ve çözümleri incelenmiş;

yaşadıkları etik ikilemler 4 kategori 19 tema, çözümler de 7 kategori 26 tema altında toplanmıştır.

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde en çok etik ikilem yaşadıkları kategori öğrencilerle ilgili yaşanan etik ikilemlerdir. Sonrasında bu sıralama okul yönetimi, meslektaş ve veli ile ilgili yaşanan etik ikilemler şeklinde devam etmektedir. Yaşanan etik ikilemlere ilişkin görüşlerden en yüksek frekansa sahip olanlar ise meslektaşların yanlış davranışları karşısında izlenecek yolun belirlenmesi (f=9), uzaktan eğitimde öğrenciye not verirken dikkate alınacak ölçütler (f=6) ile öğretim programları ve yıllık planları değiştirmeden ya da değiştirerek uygulama (f=5) olmuştur.

Bunların arkasından en çok ikilem yaşanan durumlar farklı öğrenme düzeylerindeki öğrencilerden oluşan sınıflarda ders işleme yöntemi (f=4), okul yönetiminin adil/doğru olmayan kararlarını kabul etme/yerine getirme (f=4), öğrencilerin olumsuz davranışlarının/başarısızlıklarının veliye bildirilmesinde seçilecek yol (f=4), özel durumları/sorunları olan öğrencileri diğer öğrencilerle aynı şekilde değerlendirme (f=3), öğrenciye performans notu verme sürecinde adaleti sağlama (f=3), LGS ve YKS kaygıları farklı düzeyde öğrencilerin olduğu sınıflarda sınava hazırlık çalışmalarını belirleme (f=3), disiplin sorunlarının çözüm yollarını belirleme (f=3) şeklinde devam etmektedir.

Öğretmenlerin en az ikilem yaşadıkları durumlardan bazıları ise görev/sorumluluk verilecek öğrencilerin seçimi (f=2), öğrencilerin dersin işlenişi, notlar vb. ile ilgili taleplerini dikkate alma ya da almama (f=2), okul yönetiminin olumsuz/duyar-sız tutumlarını önemsemek ya da önemsememek (f=2), öğrenciye yardımcı kaynak kullandırmanın doğruluğu/gerekliliği (f=1), okul yöneticiliği ve öğretmenlik görevlerini birlikte yürütme zorunluluğu (f=1), aile içinde şiddet gören öğrencilere yönelik yapılması gerekenleri belirleme (f=1) olmuştur.

Araştırmanın bu sonuçlarının Erdoğan vd. (2020) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemleri inceleyen bu çalışmada da öğrenci başarısının değerlendirilmesinin, diğer öğretmenlere olumsuz davranışlarının bildirilmesinin, öğrenci disiplininin sağlanmasının, öğrencilerin olumsuz davranışlarının velilere bildirilmesinin, öğrencilerin gizli bilgilerinin paylaşılmasının, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerindeki farklılıkların, okul yönetiminin aldığı kararların, okul yönetiminin tutarsız ve adaletsiz uygulamalarının, not ve dersin işlenişi bakımından merkezi sınavların, içerik ve yoğunluk bakımından müfredatın öğretmenlerin etik ikilem yaşamasına neden olduğu ortaya konmuştur.

Öğretmenlerin meslek hayatlarında yaşadıkları etik ikilemlerin çözümlerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin ikilemleri çözüm yolları eği-

tim-öğretim etkinlikleri ile ilgili ikilemlere çözümler; öğrenci davranışları, becerileri, özel durumları ile ilgili ikilemlere çözümler; okul yönetimi ile ilgili ikilemlere çözümler; öğrencilere not verme ile ilgili ikilemlere çözümler; disiplin sorunları ile ilgili ikilemlere çözümler; meslektaş ile ilgili ikilemlere çözümler ve veli ile ilgili ikilemlere çözümler olmak üzere yedi kategori altında toplanmıştır.

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ikilem durumlarını çözüm yollarından en çok kullandıkları meslektaşın yanlış davranışını düzeltmeye yönelik girişimlerde bulunmak (f=5), meslektaşın yanlış davranışı karşısında sessiz kalmak (f=4), öğretim programlarında ve yıllık planlarda değişiklikler yapmak (f=4), okul yönetiminin kararlarına uygun hareket etmek (f=4), canlı derslere katılımı ve ödevlere verilen dönütleri dikkate alarak not vermek (f=4) olmuştur.

Kategorilerde aynı frekansa sahip çözüm yolları ise dersi hızlı öğrenen öğrencileri göre işlemek, yavaş öğrenen öğrencilere ek çalışmalar yaptırmak (f=3), LGS ve YKS'ye yönelik çalışmalarda, yönlendirmelerde öğrencilerin özelliklerini, potansiyellerini dikkate almak (f=3), öğrencilerin sorunlarına duyarlı olmak (f=3), öğrencilerin bireysel özelliklerini, davranışlarını ve ders dışı etkinliklerini de performans değerlendirmede kullanmak (f=3), öğrencinin durumunu veli ile görüşmek (f=3) olmuştur.

Öğretmenlerin görüşlerine göre en az kullandıkları çözüm yollarından bazıları da beden eğitimi, görsel gibi derslerde temel ders kazanımlarına yönelik çalışmalar yapmak (f=2), görev verirken sorunsuz yerine getirebilecek öğrencileri tercih etmek (f=2), canlı derslere katılımı dikkate almadan not vermek (f=2), öğrencinin durumunu veli ile görüşmemek (f=1), okul yönetiminin öğrenciye ceza verilmemesi yönündeki talebini dikkate almak (f=1), öğretim programları ve yıllık planları değiştirmeden uygulamak (f=1) olmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşadıklarını belirttikleri etik ikilem durumları göz önüne alındığında okul türü, cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu fark etmeksizin öğretmenlerin genelinin en az 1 ikilem durumu ile karşılaştıkları, 1'den fazla görüş bildiren öğretmen sayısının da bu demografik değişkenlere göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu Özivgen vd. (2020) beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşadıkları etik ikilemlerin mesleki hazları ile ilişkisini inceledikleri çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Özivgen vd. (2020) de beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin etik ikilemler ile cinsiyetleri, kıdemleri ve görev yaptıkları okul türü arasında anlamlı ilişki olmadığını saptamışlardır. Bu alandaki bir başka çalışmada Erdoğan (2019) da öğretmenlerin etik ikilem yaşama durumları ile kıdemleri ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını ortaya koymuştur.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin meslek hayatlarında yaşadıkları etik ikilemlere dair görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin öğrenciler, okul yöneticileri, diğer öğretmenler ve veliler olmak üzere ilişki içinde bulunduğu bütün gruplarla ilgili çok sayıda ikilem yaşadığı tespit edilmiştir. Erdoğan (2019) yaptığı çalışmada benzer şekilde öğretmenlerin iletişim içerisinde olduğu grupların fazla olması nedeniyle sıklıkla ve geniş yelpazede etik ikilem yaşadıklarını belirtmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin en çok ikilem yaşadıkları kategori olan öğrencilerle ilgili yaşanan ikilemler kategorisinde ilkokul (f=13) ve lise (f=11) öğretmenlerinin ortaokul (f=10) öğretmenlerine göre daha fazla ikilem yaşadıkları tespit edilmiştir. Alanda yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin sıklıkla öğrencilerle ilgili etik ikilem yaşadıkları ortaya konmuştur. Okul yönetimi ile yaşanan ikilemler kategorisinde ise farklı okul türlerinin birbirlerine yakın frekanslar gösterdikleri belirlenmiştir. Meslektaş ve veli ile ilgili ikilemler kategorisinde ilkokul öğretmenlerinde herhangi bir görüşe rastlanmamıştır. Bu sonuç Çelik (2019) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin meslektaş ve veli ile ilgili ikilemler yaşadıkları bulgusundan farklılık göstermektedir. Ortaokul ve lise öğretmenlerinin yaşadıkları etik ikilemler içinde özellikle meslektaş ile ilgili ikilemlerin önemli bir yere sahip olduğu belirlenmiştir. Veli ile ilgili yaşanan ikilemler kategorisinde ise en fazla ortaokul öğretmenlerinin görüş belirttiği tespit edilmiştir.

Araştırmaya göre öğretmenler öğrencilerle ilgili yaşadıkları etik ikilemlerde öğrencinin faydasını gözetme ve eşit davranma arasında kararsızlık yaşamaktadırlar. Öğretmenler sınıflarda hızlı öğrenen ya da LGS ve YKS'ye önem veren öğrencilere yönelik etkinlikleri daha çok yaparak bu öğrencilerin ilerlemesine destek olmayı hedeflerken yavaş öğrenen ya da LGS ve YKS'ye önem vermeyen öğrenciler için eşit olmayan bir durumun ortaya çıktığını düşünerek ikilemde kalmaktadırlar. Öğretmenler bir grup öğrencinin gelişimini sağlamak, başarı seviyelerini arttırmak ilkesi ile tüm öğrenciler arasında eşitliği sağlamak ilkesi arasında kalma şeklinde ortaya çıkan bu ikilemi daha çok eşitliği sağlama ilkesine yönelik etkinliklerle çözmeye çalışmaktadırlar. Dersin işleniş sırasında öğrencileri öğrenme seviyelerine göre gruplara ayırıp her gruba kendi durumuna göre etkinlik yaptırmakta; bazen de farklı öğrenme seviyelerine sahip öğrencileri aynı grup içine yerleştirerek akran öğretiminden faydalanmaktadırlar. LGS ve YKS çalışmaları için de dersi bazen sınavları önemseyen öğrencilere bazen önemsemeyen öğrencilere yönelik işlemekte ve öğrencileri durumlarına göre sınıf dışı etkinlikler yaparak ya da okul kurslarında onlara daha fazla zaman ayırarak desteklemeye çalışmaktadırlar. Tezcan vd. (2020) tarafından yapılan ortaokul öğretmenlerinin mesleki etik ikilemleri ile ilgili çalışmada da araştırmanın bu bulgusuna benzer şekilde bazı ortaokul öğretmenlerinin bir öğrencinin ya da bir

grup öğrencinin çıkarını koruma ile herkese adil ve eşit davranma mesleki etik ilkeleri arasında kalarak etik ikilem yaşadığı saptanmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleğinin gereği olan öğretim programlarını uygulamak, derslerin kazanımlarını o ders içinde vermek, ders programlarına riayet etmek, ders kitabı dışında kaynak kullanımı ile ilgili karara uymak gibi yükümlülüklerini yerine getirme ilkeleri ile öğrencinin bireysel özelliklerini, ihtiyaçlarını dikkate alarak gelişimine katkı sağlama ilkeleri arasında ikilem yaşadığı belirlenmiştir. Öğretmenler öğretim programları ile ilgili ikilemlerini öğrencinin faydasının önemli olduğunu düşündükleri için daha çok programlarda değişiklik yaparak çözmektedirler. Araştırmada ortaya konulan öğretmenlerin öğretim programları ve yıllık planların uygulanması ile ilgili ikilemlerine benzer durumlar Çelik (2019) tarafından yapılan çalışmada da yer almaktadır. Bu çalışmada kazanımları öğrencilere aktarma sürelerinde Türkiye genelinde farklılık oluşmasının önüne geçmek için hazırlanan yıllık planlara öğretmenlerin tam olarak uymalarının, eğitim öğretim etkinliklerini bu doğrultuda gerçekleştirmelerinin ve MEB tarafından hazırlanan çerçeve programa göre hareket etmelerinin beklendiği belirtilmiştir Fakat bazı öğretmenlerin farklı nedenlerden dolayı bazen MEB tarafından hazırlanan öğretim programının okullarda, olduğu gibi uygulanmasının zor olduğu ve bu nedenle de bir kararsızlık ya da ikilem durumu yaşayabildikleri ortaya konmuştur.

Araştırmada ulaşılan bir başka sonuç da öğretmenlerin en çok ikilem yaşadıkları konulardan birinin öğrencilere not verme sürecinde dikkate alacakları ölçütlerdir. Uzaktan eğitimde öğrencilerin derslere katılımlarını notlara yansıtmakla yansıtmamak arasında ikilem yaşayan öğretmenler bütün öğrencilere aynı derecede yüksek puanlar verdiklerinde derslere sürekli katılan, ödevlerini yapan öğrencilere haksızlık yapmış olacaklarını düşünmektedirler. Ancak bu durumları dikkate aldıklarında da internet, telefon, bilgisayar imkanları yeterli olmayan, canlı derslere katılım için ortamı uygun olmayan öğrencilere haksızlık yapmış olacaklarını belirtmektedirler. Öğretmenlerden bazıları bu ikilemlerini canlı derslere katılanlara az da olsa diğerlerinden farklı notlar vererek, bazıları da canlı derslere katılımı dikkate almadan not vererek çözdüklerini ifade etmişlerdir. Her iki grup öğretmenin de öğrenciye haksızlık yapmamak için bu çözümleri tercih ettikleri görülmektedir. Yine öğretmenler, öğrencilere performans notu verirken akademik başarılarının yanında öğrencilerin tutum ve davranışları, ders dışı etkinlikler gibi unsurları da değerlendirmeye almalarının öğrenciler arasında adaleti sağlama konusunda kararsızlıklara neden olduğunu ifade etmektedirler. Ancak bir öğrencinin başarılı kabul edilip yüksek not almasının sadece akademik başarıya bağlanmasını da doğru bulmamakta, öğrencilerin düzgün tutum ve davranışları ile ders dışı etkinliklerde gösterdiği başarının da sürece dahil edilmesinin öğrencinin her

yönden gelişimine katkısı olacağını düşünmektedirler. Bundan dolayı da performans değerlendirme ölçütlerinin içine bunları da almaktadırlar. Araştırmanın sonuçlarından biri olan öğretmenlerin not verirken adaleti sağlayıp sağlayamama ile ilgili ikilemelerine benzer sonuçlar Tezcan vd. (2020)'nin çalışmalarında da görülmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin bazılarının adaleti sağlayamama korkusu ile performans değerlendirmeyi yapamadıklarını; bazılarının sırf bu sebepten açık uçlu sorular içermeyen kâğıt-kalem sınavlarına yöneldiklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin adil değerlendirme yapamama kaygısı ile performans değerlendirmeden kaçınmalarının onları etik ikileme düşüren ana unsur olduğu ortaya konmaktadır. Çalışmada öğretmenler sonuç değerlendirme ile ürünün değerlendirildiğini; fakat başarılı olmasına rağmen ya da çabalamasına rağmen ürün değerlendirmesi yüksek olmayan öğrenciler için adaletin sağlanamadığını belirtmektedirler. Erdoğan vd. (2020) de yaptıkları çalışmada bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde öğrenciye not verme işleminde öğretmenlerin adaleti sağlama isteğinin ikileme neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada öğretmenler mevcut sistemde okul not ortalamasının öğrenci açısından önemli olduğunu ve özel öğretim kurumlarında öğrencilere hak ettiklerinden daha yüksek notlar verilebildiğini, bu durumun devlet okullarındaki öğrenciler açısından adaletsizliğe neden olduğunu, bu adaletsizliği ortadan kaldırmak istediklerini ancak bunun yanlış olduğunu bildiklerini ve etik ikilem yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler okul yönetiminin bazı kararlarını yerine getirip getirmeme ile ilgili de ikilemler yaşamaktadırlar. Bazı öğretmenler okullardaki görevlendirmelerde okul yönetiminin adil bir dağıtım yapmadığını, bazen de gerekli olmayan iş ve işlemlerle ilgili görevler verdiğini düşünmektedirler. Ayrıca okul yönetiminin bazen okullardaki sorunların kendi istedikleri şekilde çözülmesini istediklerini, yapılan çalışmaların okul yönetimince yeterince desteklenmediğini ifade etmişlerdir. Buna karşılık okul yönetiminin verdiği görev ve sorumlukları en düzgün şekilde yerine getirmeleri, kararlarına uygun hareket etmek gerektiğini de etik bir ilke olarak kabul etmektedirler. Öğretmenler bu ikilemlerini, genellikle bu durumdan rahatsızlık duysalar da okul yönetiminin verdiği görevleri yerine getirerek ve aldığı kararlara uygun hareket ederek çözmektedirler. İkilemi bu şekilde çözmelerinin altında okul yönetimi ile sorun yaşamamak, okul iklimini olumsuz etkilememek, okulda eğitim öğretim hayatının sorunsuz devamını sağlamak gibi başka nedenlerin de yattığını ifade etmektedirler. Erdoğan vd. (2020)'nin çalışmalarında da bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde öğretmenlerin okul yönetiminin aldığı kararlar, okul yönetiminin tutarsız ve adaletsiz uygulamaları nedeniyle ikilem yaşayabildikleri ortaya konmuştur. Karayaman (2021) okul yöneticilerini etik ikileme iten baskı ve güç kaynakları üzerine yaptığı çalışmada bu araştırmanın bulgularından farklı olarak uzun yıllar aynı okulda görev yapan öğretmenlerin, okul yönetiminin kararlarında bir baskı unsuru

oluşturduğunu saptamıştır. Okul yöneticilerinin görüşleri dış otoritelerin müdahaleleri, okul yöneticisi görevlendirme ve görevde kalma usulleri, sorumluluklarının fazla yetkilerinin az olması gibi daha başka unsurlarla birlikte merkezi ve popüler okullarda 20- 30 yıl veya daha fazla kalan öğretmenlerin karar alma süreçlerinde kendilerini etik ikileme düşüren durumlardan biri olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmada ortaya çıkan bir başka ikilem durumunun ise öğretmenlerin meslektaşları ile ilgili yaşadıkları etik ikilemler olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ifadelerinden meslektaşlarının kendilerine verilen nöbet, program, proje gibi görevleri ihmal edebildikleri; öğrencilere ideolojik görüşlerini aktarmaya çalışabildikleri; öğrencilere haksızlık yapabildikleri, sert davranabildikleri; başka bir öğretmene ait olan bir çalışmayı kendi çalışmalarını gibi sunabildikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler, meslektaşlarının bu ve benzeri davranışlarından rahatsız olmakta ancak müdahale ettiklerinde meslektaşları ile ilişkilerinin bozulacağını, bunun da okul ortamını etkileyeceğini, ayrıca meslektaşlarını kırmak, üzmek istemediklerini ifade etmektedirler. Bu ikilem durumlarında öğretmenlerin bazıları meslektaşla konuşarak ya da okul yönetimi ile görüşerek yanlış davranışlara müdahale yolunu seçerken; bazıları da meslektaş ilişkilerini daha önemli gördükleri, meslektaşlarını kırmak, üzmek istemedikleri için yanlış davranışlar karşısında sessiz kalmayı tercih etmektedirler. Meslektaş ilişkileri ile ilgili ikilem durumlarına dair benzer bulgular alandaki başka çalışmalarda da ortaya konmuştur. Tezcan vd. (2020) ortaokul öğretmenlerinin etik ikilemleri ile ilgili yaptığı çalışmada öğretmenlerin büyük bir kısmının kendileri ile aynı statüdeki bir meslektaşını uyarmanın ya da işine karışmanın doğru olmadığını düşündüklerini ve böyle durumlarda meslektaşlarını uyarmadıklarını; bazı öğretmenlerin meslektaşının etik olmayan davranışlarını okul yönetimi ile paylaştığını, yöneticilerin duruma müdahale etmesini daha doğru bulduklarını; bazı öğretmenlerin ise direk kendilerinin duruma engel olmaya çalışacaklarını tespit etmiştir. Bu araştırmanın elde ettiği bulgulara benzer şekilde Mercan-Uzun vd. (2012) okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin bir kısmının görevini ihmal eden meslektaşlarına olabildiğince destek olacaklarını, bu rağmen sorun devam ederse durumu okul yönetimi ile paylaşacaklarını saptamıştır. Bazı öğretmenlerin ise sadece meslektaşına destek ile yetineceğini durumu okul yönetimine yansıtmayacağını belirlemiştir. Ancak bütün katılımcıların meslektaşlarının yanlış gördükleri davranışları karşısında çeşitli şekillerde harekete geçtikleri, sessiz kalmadıkları bulgusu bu araştırmanın elde ettiği bulgulardan farklılık göstermektedir. Çünkü bu araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları meslektaş ilişkilerinin ve okul ikliminin bozulmasını istemedikleri ya da meslektaşlarını üzmek, kırmak istemedikleri için yanlış meslektaş davranışları karşısında sessiz kalmayı tercih ettiklerini ifade etmektedirler. Çelik (2019) de yaptığı çalışmada benzer şekilde öğretmenlerin okul iklimi, saygı ve sevgi bağına, meslektaşların bir-

birine desteğine önem verdiklerini ortaya koymuştur. Bunlara zarar verebilir endişesi ile de meslektaşlara yapılacak uyarılar konusunda ikileme düştüklerini tespit etmiştir. Bazı öğretmenlerin meslektaşlarını kendilerince gerekli gördükleri yere ve zamana göre uyarılmayı tercih ederek ikilemelerini çözdüklerini belirlemiştir. Şallı vd. (2019) çalışmalarında da meslektaşının yanlış davranışı karşısında okul yönetimine bildirmek ya da sessiz kalmak arasında ikilem yaşayan öğretmenin öğrencinin sağlığı gibi hayati bir konu olduğunda diğer bütün şeylerin önemini kaybettiğini ve durumu okul idaresi ile paylaştığını tespit etmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin meslek hayatlarında yaşadıkları ikilem durumlarından bazılarının da veli ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler öğrencilerin akademik başarısızlıkları, kendilerine ve çevrelerine zarar verebilecek alışkanlıkları, yanlış arkadaşlık ilişkileri, psikolojik anlamda sakıncalı davranışları ile ilgili bir takım bilgi ve görüşlere sahip olabilmekte ve bunları veli ile paylaşma noktasında ikilemler yaşamaktadırlar. Öğretmenler, bir taraftan öğrencilerin her yönden gelişimini sağlamak, veliye çocuğu ile ilgili rehberlik etmek isterken diğer taraftan öğrencilerin başarısızlıkları, zararlı alışkanlıkları, yanlış arkadaşlık ilişkileri, sakıncalı davranışları gibi velinin duymaktan çok memnun olmayacağı durumları veli ile paylaştıklarında öğrenciye bunun nasıl yansıtacağını bilememektedirler. Bu ikilem durumlarında öğretmenlerin çoğu önce öğrencilerle görüşerek sorunları çözmeye çalıştıklarını ama gerektiğinde veli ile iletişime geçerek durumu veliye aktardıklarını ifade etmişlerdir. Veli ile ilgili yaşanan bir diğer ikilem durumu öğrencinin aile içinde şiddet gördüğüne dair duyulan şüphedir. Öğretmenler veli ile görüştüğünde çocuğun daha fazla zarar görebileceğini, ancak müdahale etmediğinde de çocuğu koruma ilkesine aykırı hareket ettiğini düşünerek ikilem yaşamaktadırlar. Bunu yaşayan bir öğretmen okul yönetimi ile birlikte veli ile duruma ilişkin şüphelerini belirtmeden görüştiklerini ifade etmiştir. Mercan-Uzun vd. (2012) yaptıkları çalışmada bu araştırmanın bulgusuna benzer şekilde öğretmenlerin çocukların aile içinde şiddet gördüğüne dair bilgilerinin ya da şüphelerinin olduğu bir durumla karşılaştıklarında tam olarak ne yapacakları konusunda kararsızlık yaşadıklarını ve bu konuda bilgilendirilmeye ihtiyaçları olduğunu saptamıştır. Çalışmada öğretmenlerin bazılarının ilk olarak okul yönetiminden yardım isteyecekleri, bazılarının da ilk olarak veliyle görüşmek gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir. Tezcan vd. (2020) de ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada bu çalışmadaki veli ile ilgili yaşanan ikilem durumlarından farklı olarak veli müdahalesi ile karşılaştıklarında ikilem yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin veli-öğretmen işbirliğini bozmak istemedikleri için veli müdahalesi karşısında sessiz kalmak ile mesleki otoritelerini korumak için veli müdahalesine engel olmak arasında kararsızlık yaşadıkları belirlenmiştir. Duran (2014) da okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı örnek olay çalışmasında velilerin istek-

leri karşısında öğretmenlerin nasıl davranacaklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlere sınıfa özel eğitime gereksinim duyan bir çocuk (kaynaştırma eğitimi için) geleceğini öğrenen bazı velilerin çocuklarıyla aynı ortamda özel gereksinimli bir çocuğun olmasını istemediklerini söylemeleri durumunda okul yönetiminden çocuğun okuldaki diğer şubeye gönderilmesi istemek ya da çocuğu sınıfa kabul etmek arasında hangi yolu seçecekleri sorulmuş ve çalışma grubundaki öğretmenlerin tamamı sınıfa özel gereksinimli bir çocuğu kabul edeceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklar için velilerde farkındalık yaratmak ve eğitimde fırsat ve imkân eşitliğine dikkat çekmek amacıyla böyle bir durumda hem özel gereksinimli çocuklar hem de veliler açısından dengeyi sağlayıcı çözümler ürettikleri görülmektedir. Çelik (2019) ise sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin velilerin çocuklarını maddi ya da manevi konularda desteklememeleri durumunda ikilemler yaşadığını; bu durumun kendileri için daha fazla iş yükü ve daha fazla emek anlamına geldiğini; ancak öğrencilerin bu durumdan olumsuz etkilenmelerini de istemediklerini ve öğrencilere gereken ilgiyi gösterdiklerini saptamıştır.

Araştırmada öğretmenlerin canlı derslere katılımının notla değerlendirilmesi, meslektaşların yanlış davranışları karşısındaki tutumları, öğrencinin durumunun veliyle görüşülmesi gibi konularda farklı davranış yolu seçmeleri etik ikilemlerin çözümü konusunda dahi ikilemler olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim örgütlerinde etik kurallar net bir şekilde ifade edilmiş gibi görünse de araştırmada öğretmenlerin etik ikilemlerin çözümü konusunda ikilem barındıran ifadeler kullanmaları eğitimde etik ikilem konusunun önemle üzerinde durulması gereken bir konu olduğunu göstermektedir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuçlar çerçevesinde aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Öğretmenlerin ilişkide olduğu bütün gruplarla ilgili etik ikilemler yaşadıkları görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlere hizmet içi eğitimlerde belli aralıklarla kapsamlı bir etik eğitiminin verilmesi sağlanabilir.
2. Her okulun imkanları, öğrencileri, velileri ve çevresi diğer okullardan farklı olabilmektedir. Bu durum da öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemleri farklılaştırabilmektedir. Bundan dolayı genel etik ilkelerin yanında okulların bu durumlarını göz önünde bulunduran o okula özgü etik ilkeler konusunda çalışmalar yapılabilir.
3. Etik ikilem durumları içeren örnek olaylar üzerinden yapılan eğitimler ikilemleri farklı boyutları ile değerlendirme imkanı sağlayabilir ve eğitimciler için daha

somut veriler, öneriler sunabilir. Hizmet içi seminerlerde ya da okullarda yapılan çalışmalarda etik ikilem durumları içeren bu tarz örnek olaylar kullanılarak eğitimler daha işlevsel hale getirilebilir, etik karar verme rehberi oluşturulabilir.

4. Etik ikilem durumları ve etik ikilemlerin çözümleri ile ilgili farklı örneklem gruplarıyla çalışmalar yapılarak araştırmaların sonuçları karşılaştırılabilir ve daha kapsamlı verilere ulaşılabilir.
5. Ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler ile ilgili branş bazlı değerlendirmelerin yapılabileceği çalışmalar ortaya konabilir.

Kaynakça

- Arslan, M. (2018). Meslek etiği ve öğretmenlik meslek etiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Aydın, İ. (2006). Eğitim ve öğretimde etik. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7 (1), 231-174.
- Çelik, G. (2019). Sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları etik ikilemler. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çelik, G. ve Saban, A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin yaşadığı etik ikilemler. Millî Eğitim Dergisi, 49 (228) , 39-70. DOI: 10.37669/milliegitim.621752
- Coşkun, B. ve Çelikten, M. (2020). Öğretmenlik meslek etiği üzerine bir inceleme. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 15 (21), 686-710. DOI: 10.26466/opus.666967
- Demir, S. ve Karakuş, M. (2015). Etik iklim ile öğretmen ve öğrencilerin güven ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 21(2), 183-212.
- Duran, K. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışları algılama düzeylerinin ve etik ikilemleri çözümlenmelerinin incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Erdoğan, O. (2019). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler: Demografik değişkenler açısından bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 25, Sayı 3, ss: 569-620. doi: 10.14527/ kuey.2019.014
- Erdoğan, O. ve Sezgin, F. (2020). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler: Nedenler ve baş etme stratejileri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(2), 593-634. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2020.020>
- Karataş, A. (2013). İlköğretim öğretmen adayları için meslek etiğinin önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 304-318. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3357>
- Karayaman, S. (2021). Okul yöneticilerini etik ikileme iten baskı ve güç kaynaklarının okul kademelerine göre incelenmesi. *İnsan & İnsan*, 8 (27), 235-253. DOI: <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.797652>
- Kayıkçı, K. ve Uygur, Ö. (2012). İlköğretim okullarının denetiminde mesleki etik (Bir durum çalışması). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18 (1), 65-94. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108183>
- Kıranlı, S. ve İlğan, A. (2020). Eğitim örgütlerinde karar verme sürecinde etik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (14), 150-162. https://www.researchgate.net/publication/344363982_Egitim_Orgutlerinde_Karar_Verme_Surecinde_Etik
- Mercan Uzun, E. ve Elma, C. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik ikilemleri çözümleme biçimleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 279-287. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/29z.uzun.pdf>
- Miles, M. B., ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). California: SAGE.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2009). Eğitim-öğretim hizmeti verenler için mesleki etik ilkeler. Ankara: İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü.
- Özen, F. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adayı öğrencilerin zamanla öğretmenlik mesleği etiği algılarındaki değişme. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7 (13), 379-397. DOI: 10.26466/opus.331158
- Özer Keskin, M., Keskin Samancı, N. ve Kurt, İ. (2013). Öğretmen adaylarının güncel etik konular hakkındaki görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3 (2), 142-152. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61507/918463>

- Özivgen, H. ve Karaçam, A. (2020). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşadıkları etik ikilemlerin mesleki hazları ile ilişkisinin incelenmesi; Küçükçekmece örneği. *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 14-25. <https://dergi-pak.org.tr/tr/pub/srad/issue/58161/815437>
- Özmen, F. ve Güngör, A. (2008). Eğitim denetiminde etik. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (15),137–155. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8708/108720>
- Şallı, D. ve Levent, A. F. (2019). Öğretmenlerin karar verme süreçlerinde yaşadıkları etik ikilem durumlarına ilişkin bir örnek olay çalışması. M. Üce ve F. Levent (Ed.), *2. Uluslararası Eğitimde Yeni Arayışlar Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde (365-380). İstanbul: Marmara Üniveristesi.
- Tezcan, G. ve Güvenç, H. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin mesleki etik ikilemleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 439-460. <https://doi.org/10.9779/pauefd.588753>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Okul Yöneticilerinin Doküman Yönetim Sistemi Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Bektaş TOPRAK¹, Hamza YAKAR²

1 Bilim Uzmanı, Millî Eğitim Bakanlığı, bektastoprak40@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3072-729X.

2 Doç. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, hmzyakar@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9334-3525.

Gönderilme Tarihi: 27.01.2022 Kabul Tarihi: 18.03.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1063867

Öz

Bu araştırma, Millî Eğitim Bakanlığında yönetim bilgi sistemi olarak kullanılan Doküman Yönetim Sistemi'nin (DYS) okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile 2020-2021 eğitim öğretim yılı sonunda toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılı ile 2021-2022 eğitim-öğretim yılları arasında Nevşehir ili Kozaklı ilçesinde görev yapan 23 erkek, 2 kadın olmak üzere toplam 25 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Verilerin analizi, betimsel analiz yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda; okul yöneticilerinin genel anlamda DYS hakkında olumlu görüş bildirdiği buna karşın, DYS kullanımında bazı sorunlarla karşılaşıldığı, bununla birlikte okul yöneticilerinin DYS'nin geliştirilmesi gerektiği yönünde görüşlerinin olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu, DYS'nin teknolojisini ve ara yüzünü yeterli görmektedir. Ayrıca DYS'nin kullanımında karşılaşılan sorunların dış kaynaklı sorunlar olduğunu savunan okul yöneticilerinin sayısının oldukça fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. DYS'ye ilişkin sistemsel bir sınırlılık olarak "imzalama" özelliğinin, sistemi kullanan yöneticilerin en fazla üzerinde durdukları sorunlardan birisidir. Bu yüzden araştırmadan hareketle, e-imza yerine mobil imza kullanılarak, sistemin mobil cihazlarda da kullanımının sağlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: doküman yönetim sistemi, DYS, okul yönetimi, okul yöneticisi

* Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan "Doküman Yönetim Sistemi Hakkında Okul Yöneticilerinin Görüşleri, Sorunlar ve Çözüm Önerileri" isimli yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

Examination of School Administrators' Views on Document Management System

Abstract

This research was conducted to evaluate the Document Management System (pronounced as DYS), which is used as a management information system in the Ministry of National Education (pronounced as MEB), according to the opinions of school administrators. The research was carried out using the phenomenology design, which is one of the qualitative research methods. The data were collected at the end of the 2020-2021 academic year with a semi-structured interview form. The study group of the research consists of 25 school administrators, 23 male and 2 female, working in Kozaklı district of Nevşehir province between the 2020-2021 academic year and the 2021-2022 academic year. The analysis of the data was made using the descriptive analysis method. As a result of the research, it is seen that school administrators have generally positive opinions about DYS, however, some problems are encountered in the use of DYS, and school administrators have opinions that DYS should be improved. Majority of school administrators consider DYS's technology and interface sufficient. In addition, it has been concluded that the number of school administrators who argue that the problems encountered in the use of DYS are external problems. As a systemic limitation of DYS, the "signing" feature is one of the problems that the school administrators who use the system focus on the most. Therefore, based on the research, it is recommended to use the system on mobile devices by using mobile signature instead of e-signature.

Keywords: document management system, DYS, school management, school administrator

Giriş

Günümüzde, bilişim teknolojilerinin yaygın olarak kullanılmasının sonucunda "bilgi toplumu" olarak nitelendirilen bir döneme girilmiştir. Bilgi toplumunda eğitim kurumlarının, bilgi teknolojilerini kullanma ve teknolojik gelişmeleri öğretme konusunda önemli görevleri bulunmaktadır (Akkoyunlu, 1995). Toplumsal kurumlarda ve örgütlerde bilgi yönetiminde kullanılan bilgi ve iletişim teknolojilerinin, örgüt kültürüne önemli derecede etkisinin olduğu anlaşılmaktadır (Bükeç, 2007). Genel olarak bilgi yönetimi kavramı, temel olarak örgüt ortamında sürekli artan bilgi kapasitesini güncelleyen, oluşan bilgileri ulaşılabilir kılan, gerekli bilgiye ulaşmak için gerekli olan işlemleri tanımlayan ve gerekli bilginin şirket çalışanlarıyla paylaşılmasını sağlayan bir disiplin şeklinde tanımlanmaktadır (Harrison ve Kessels, 2004). Bu yönüyle bilgi yönetimi, günümüz toplumsal örgütlerine oldukça önemli avantajlar sağlamaktadır.

Yönetim, farklı alanları kapsayan geniş boyutlu bir süreçtir. Eğitim yönetimi ise diğer yönetim türlerinden farklı olarak eğitime özgü süreçlerle ilgilidir. Eğitim yönetimini diğer yönetim türlerinden farklı kılan özellikler eğitimin kendine özgü olmasından kaynaklanmaktadır (Kaya, 1999). Eğitim örgütlerinin çıktısı mal veya hizmet değil, insan kaynağıdır (İlğan, 2016). Temel çıktısı insan kaynağı olan eğitim yönetiminin ağırlık merkezi okul yönetimidir. Bu doğrultuda bakıldığında, gelişmiş ülkelerde eğitim yönetimi başlı başına bir meslek olarak ele alınmakta ve belirli bir uzmanlık eğitiminden geçilmektedir (Balcı, 2021, s. 64). Okul yönetimi, eğitim yönetiminin genel kavram ve süreçlerinin okul düzeyine indirgenmesini ele alır. Okul yönetimi beşerî ve maddi kaynakları organize ve koordine edip yönlendirerek okulun hedef ve yöntemlerini gerçekleştirme amaçları (Balcı, 2005).

Turan'a (2002) göre, teknoloji eğitim-öğretim örgütlerinde etkili ve verimli bir yapının gerekliliği için önemli bir araçtır. Okul yöneticileri günümüzde eğitim-öğretim faaliyetleri için yürütülen iş ve işlemleri elektronik ortam vasıtasıyla elektronik uygulamalar kullanarak devam ettirmektedir. 2000'li yıllardan itibaren Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) okulları teknolojilerinden yararlandırmak üzere, bilgi ve enformasyon teknolojileri adıyla çeşitli projeleri uygulamaya koymuştur (Ayrıl, 2007). Millî Eğitim Bakanlığı'nda resmi yazışmalara ilişkin geçmiş uygulamalara bakıldığında; resmî yazışmaların önceki dönemlerde posta ile yapıldığı görülmektedir. Zamanla teknolojinin gelişmesi ve hayatın her alanında kullanılmaya başlanmasıyla birlikte elektronik posta uygulamalarına benzer programlar kullanılmış olsa da bu uygulamalar bölgesel nitelik taşıdığı için genelleme konusunda sorunlarla karşılaşmıştır.

Doküman Yönetim Sistemi, Millî Eğitim Bakanlığı'nın tüm birimlerinin resmi yazışma sistemlerini bu uygulama kanalıyla elektronik ortamda yürütmesine olanak sağlamaktadır. Sistem ilk olarak il ve ilçe Millî Eğitim Müdürlüklerinde kullanıma açılmış, 2017 yılından itibaren okul müdürlüklerinde de aktif olarak uygulanmaya başlamıştır. İlk etapta, il ve ilçe Millî Eğitim Müdürlüklerinde kullanılan bu sistem, daha sonra okullarda da uygulanmaya başlanmıştır (Yıldırım, Yılmaz ve Balıkcı, 2018).

Doküman Yönetim Sistemi'ne internet tarayıcısı vasıtasıyla <http://dys.meb.gov.tr/MEBDYSWeb/index.jsp> adresinin açılış ekranındaki sağ üst bölümde bulunan giriş menüsünden MEBBİS kullanıcı adı ve şifresi ile ya da e-devlet girişi menüsünden T.C. kimlik numarası ve e-devlet şifresi ile giriş sağlanmaktadır. İnternet tarayıcısı üzerinden giriş yapıldıktan sonra kullanıcı Java altyapısı olan bir uygulamaya yönlendirilmekte ve Doküman Yönetim Sistemi bu uygulama üzerinden açılmaktadır (DYS, 2021). Ayrıca DYS'nin internet sayfasındaki adresinin açılış ekranında: haberler, güncellemeler, kurulum ayarları, eğitim ve elektronik imza işlemleri menüleri ile evrak

sorgu, DYS eğitim, sıkça sorulan sorular, kılavuz ve iletişim sekmeleri kullanıcıların karşısına çıkmaktadır. Bu menü ve sekmelerle Doküman Yönetim Sistemi'nin kullanımını noktasında bilgi vermek ve kullanıcılara yol göstermek amaçlanmıştır (DYS, 2021).

Genelde bilgi yönetim sistemleri, özelde ise DYS hakkında eğitim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, bir bilgi yönetim sisteminin kullanımına ilişkin detaylı bakış açıları getiren çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Alan yazında bilgi yönetimi üzerinde liderlik ve örgüt kültürünün etkisini inceleyen araştırmaların sayısının da yetersiz olduğu söylenebilir. DYS'nin kullanımına yönelik kullanıcıların bakış açılarının nasıl olduğu, sistemin eksikliklerinin veya avantajlarının neler olduğu, sistem kullanımına etki eden eğitimlerin yeterli olup olmadığı ve kullanıcıların sisteme yaklaşımları açısından nasıl bir tavır sergiledikleri gibi hususların kullanıcıların perspektifinden ele alınarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı'nın resmi yazışmalarında kullanılan Doküman Yönetim Sistemini, bu sistemi sürekli kullanan okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirmek ve Doküman Yönetim Sisteminin avantajlarını, aksayan yönlerini, sınırlılıklarını, kullanıcı profili özelliklerini ve kullanıcı profillerinin DYS'yi kullanım durumlarındaki yaklaşımlarını tespit etmektir.

DYS ile doğrudan veya dolaylı olarak yapılan çalışmalara bakıldığında, DYS'nin 2017 yılından itibaren tüm okullarda uygulanmaya başlanmasından önce ve sonra olmak üzere yapılan çalışmaları ikiye ayırmak mümkündür. 2017 yılından önce yapılan çalışmalara bakıldığında; bilgi teknolojilerinin okullarda kullanımı ve öğretmenlerin rolüne (Akkoyunlu, 1995), eğitim yöneticilerinin bilgi yönetimindeki yeterliklerine (Çınar, 2002), okulda bilgi yönetimi model önerisi kapsamında yönetici ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesine (Ayrıl, 2007) ve ilköğretim okulu yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterliklerine (Memişoğlu ve Özsarıkamış, 2009) yönelik farklı çalışmalar yapıldığı görülmektedir. 2017 yılından sonra yapılan çalışmalar ise; okul yöneticilerinin DYS hakkındaki görüşlerinin belirlenmesine (Altınok ve Duran, 2018) ve MEB yönetim bilgi sistemi olarak DYS uygulamalarının değerlendirilmesine (Güler, 2019) yönelik çalışmalar yapıldığı söylenebilir. DYS'ye yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, DYS ile ilgili derinlemesine ve çok boyutlu bir çalışmanın yapılmadığı dikkat çekmektedir. Bu çalışmada; "Doküman Yönetim Sistemi (DYS) ile ilgili okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?" ana problemi doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Doküman Yönetim Sisteminin teknolojisi ve kullanıcı ara yüzüne ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?

2. Doküman Yönetim Sisteminin etkililiğine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?
3. Doküman Yönetim Sisteminin kullanımında yaşanan sorunlara ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?
4. Doküman Yönetim Sisteminin kalite ve verimliliği açısından geliştirilmesine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?
5. Doküman Yönetim Sistemi kullanıcı eğitimlerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?
6. Doküman Yönetim Sistemine ilişkin kullanıcı profilleri nasıldır?

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak yapılmış bir araştırmadır. Nitel araştırmaların en belirgin özelliklerinden biri de olgu ya da davranışlar üzerine gerçek ve doğal ortamlarına yoğunlaşarak araştırma yapmaktır (Büyüköztürk vd., 2016). Nitel araştırmalar, bireylerin iç görülerini elde etmede ve deneyimlerini ortaya çıkarmada son derece yararlıdır (Leech ve Onwuegbuzie, 2007). Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji kişilerin bakış açılarından yola çıkarak, onların algı ve deneyimlerini ön plana çıkarmayı hedefleyen bir desen olarak karşımıza çıkmaktadır (Ersoy, 2017). Farkında olup da ayrıntılarını bilmediğimiz olgulara odaklanan olgubilim deseni, bireylerin bir görüşlerini, düşüncelerini, yaşantılarını ve bunlara yükledikleri anlamları ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında, Nevşehir ili-ne bağlı Kozaklı ilçesi genelinde yer alan farklı kademelerdeki okul ile kurumlarda görev yapan 11 okul müdürü, 13 müdür yardımcısı ve 1 müdür yetkili öğretmen olmak üzere toplam 25 okul yöneticisi oluşturmaktadır.

Görüşme yapılan çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, araştırmacı tarafından daha önceden kriter olarak belirlenen ölçütleri karşılayan tüm durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada, resmi bir okulda yönetici olarak en az bir yıldır süreyle görev yapıyor olmak temel ölçüt olarak araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Kriter olarak belirlenen ölçütleri karşılayan 11'i okul müdürü ve 1'i müdür baş yardımcısı, 12'si müdür yardımcısı ve 1'i de müdür yetkili öğretmen olmak üzere toplamda 25 okul yöneticisi görüşme yapılmasını kabul etmiştir. Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo1'de gösterilmiştir.

Tablo 1*Çalışma Grubuna Ait Özellikler*

| Yöneticiler | Yöneticilik Görevi | Okul Türü | Cinsiyet | Yöneticilik Kıdemi |
|--------------------|---------------------------|------------------|-----------------|---------------------------|
| OY-1 | Okul Müdürü | İlkokul | Erkek | 5-8 Yıl |
| OY-2 | Okul Müdürü | Lise ve Dengi | Erkek | 13-16 Yıl |
| OY-3 | Okul Müdürü | İlkokul | Erkek | 21 ve Üzeri Yıl |
| OY-4 | Okul Müdürü | Ortaokul | Erkek | 17-20 Yıl |
| OY-5 | Okul Müdürü | İlkokul | Erkek | 9-12 Yıl |
| OY-6 | Kurum Müdürü | HEM | Erkek | 13-16 Yıl |
| OY-7 | Okul Müdürü | Lise ve Dengi | Erkek | 9-12 Yıl |
| OY-8 | Okul Müdürü | Ortaokul | Erkek | 1-4 Yıl |
| OY-9 | Okul Müdürü | Ortaokul | Erkek | 9-12 Yıl |
| OY-10 | Okul Müdürü | Anaokulu | Erkek | 1-4 Yıl |
| OY-11 | Okul Müdürü | Ortaokul | Erkek | 1-4 Yıl |
| OY-12 | Müdür Baş Yardımcısı | Lise ve Dengi | Kadın | 9-12 Yıl |
| OY-13 | Müdür Yardımcısı | Lise ve Dengi | Erkek | 9-12 Yıl |
| OY-14 | Müdür Yardımcısı | Lise ve Dengi | Erkek | 1-4 Yıl |
| OY-15 | Müdür Yardımcısı | Ortaokul | Erkek | 1-4 Yıl |
| OY-16 | Müdür Yardımcısı | Ortaokul | Erkek | 1-4 Yıl |
| OY-17 | Müdür Yardımcısı | Ortaokul | Erkek | 5-8 Yıl |
| OY-18 | Müdür Yardımcısı | İlkokul | Erkek | 17-20 Yıl |
| OY-19 | Müdür Yardımcısı | İlkokul | Erkek | 5-8 Yıl |
| OY-20 | Müdür Yardımcısı | Ortaokul | Kadın | 1-4 Yıl |
| OY-21 | Müdür Yardımcısı | Lise ve Dengi | Erkek | 1-4 Yıl |
| OY-22 | Müdür Yardımcısı | İlkokul | Erkek | 1-4 Yıl |
| OY-23 | Müdür Yardımcısı | Lise ve Dengi | Erkek | 13-16 Yıl |
| OY-24 | Müdür Yardımcısı | İlkokul | Erkek | 1-4 Yıl |
| OY-25 | Müdür Yetkili Öğretmen | İlkokul | Erkek | 1-4 Yıl |

Çalışma grubunun özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir Buna göre; çalışmaya toplam 25 okul yöneticisi katılmıştır. Katılımcıların 11’i okul müdürü, 1’i müdür baş-yardımcısı, 12’si müdür yardımcısı, 1’i müdür yetkili öğretmen olan okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Katılımcıların 7’si lise ve dengi okullarda, 8’i ortaokullarda, 8’i ilkokullarda, 1’i anaokulunda, 1’i ise halk eğitimi merkezinde görev yapmaktadır. Yine katılımcıların 23’ü erkek, 2’si kadın yöneticilerden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin DYS ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sabit seçenekli cevaplamanın yanında belli bir alanda derinlemesine inceleme yapılmasını da sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Eğitim yönetiminde kullanılan DYS gibi bir bilgi yönetim sisteminin hem “teknolojik bir sistem” olması hem de “yönetim süreçlerini” içermesi açısından bu sistemin kullanımında, neler yaşandığının belirlenmesi ve çok yönlü bakış açılarının ortaya çıkartılması gerekmektedir. Bu gerekçelerden hareketle bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu kişisel bilgiler ve görüşme sorularının yer aldığı iki temel bölümden oluşmaktadır. Kişisel bilgiler kısmında cinsiyet, görev yapılan okul türü, yöneticilik kıdemi ve yöneticilik görevi başlıklarında demografik özellikleri tespit edici dört soru yer almaktadır. Görüşme soruları kısmında ise, görüşme esnasında katılımcıya yöneltilen, DYS ile ilgili okul yöneticilerinin görüşlerini ortaya çıkartacak 5 soru yer almaktadır.

Araştırmada kullanılan veriler Nevşehir iline bağlı Kozaklı ilçesinde toplam 17 gün süren çalışma sonucunda toplanmıştır. Görüşmeler, görüşmecilerin istedikleri saatlerde ve günlerde yüz yüze görüşülerek yapılmıştır. Görüşmeye katılan her okul yöneticisinden izin verdiklerine dair imzalı belge alınmış ve sorulara verdikleri yanıtlar yine kendi izinleri doğrultusunda ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmeler 20 – 60 dakika arasında değişen zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerde her bir okul yöneticisine kod verilmiştir. Okul yöneticileri “OY1” ile “OY25” arası numaralarla kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada toplanan veriler nitel veri analiz tekniklerinden biri olan betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz sürecinde veriler, belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanır. Veriler temalara göre düzenlenebileceği gibi görüşme sürecindeki soru ve boyutlarda dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde görüşülen kişilerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde aktarmak için doğrudan alıntılara sıkça yer verilir. Bu analizin amacı, bulguların düzenli ve yorumlanmış şekilde okuyucuya sunulmasıdır. Daha sonra yapılan betimlemeler açıklanır, yorumlanır, neden sonuç ilişkisi kurulur ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Her bir okul yöneticisinin vermiş olduğu cevaplar her sorunun kendi kategorisi içinde sistematik ve açık bir şekilde betimlenerek, verilen cevaplar önceden belirlenen temalar altında toplanmıştır. Yazılı hale getirilen veriler, araştırmanın alt problemleri sırasına göre araştırmacılar tarafından kodlanmıştır. Daha sonra iki kodlayıcı

tarafından veriler, yeniden kodlanmış ve güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Bilindiği üzere kodlayıcılar arası görüş birliği sağlanması, nitel araştırmaların güvenilirliğini artırmaktadır (Creswell, 2013; Fraenkel ve Wallen, 2008). Kodlayıcılar arası görüş birliği hesaplamasında $[\text{görüş birliği}/(\text{görüş birliği}+\text{görüş ayrılığı})\cdot 100]$ formülü ile elde edilen değer en az %80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu araştırma kapsamında yapılan kodlamalarda %100 benzerlik oranı elde edilmiştir. Bulguların sunumu aşamasında görüşlerin kaç kez tekrarlandığı frekanslarla belirtilerek ilgili kategoriler altına yazılmıştır. Görüşme yapılan okul yöneticilerinin sorulara vermiş oldukları ilgi çekici ve çarpıcı cevaplar aynen alınarak, verilen kodla bulgular kısmında gösterilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Görüşmelerde, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması sürecinde; formun kapsam geçerliğinin sağlanması için uzman görüşleri alınmalı, iç geçerlik için veri toplama, analiz ve tartışma kısımlarında ayrıntılara yer verilmeli ve güvenilirliği için asıl çalışma öncesi pilot uygulama yapılmalıdır (Cansız Aktaş, 2015). Görüşme formunun hazırlanma sürecinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları da yapılmıştır. Bu bağlamda, öncelikle literatür taraması yapılmış ve özellikle DYS ile ilgili kılavuz ve sistemin kendisi incelenmiş ve elde edilen bilgiler doğrultusunda açık uçlu sorular hazırlanmıştır.

Veri toplama aracının iç geçerliliğini sağlamak için, hazırlanan sorular ile ilgili olarak 2 Eğitim Yönetimi, 2 Ölçme ve Değerlendirme, 2 Eğitim Programları ve Öğretim alan uzmanı olmak üzere toplamda 6 uzmanın görüşleri alınmış ve alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenleme ve düzeltmeler yapılmıştır. En başta 8 soru olarak hazırlanmış görüşme formu, 6 uzmandan 4'ünün ortak görüşü doğrultusunda 6 soru olarak revize edilmiş ve hazırlanan bu taslak formdan 1 soru yine 6 uzmandan 5'inin ortak görüşü doğrultusunda çıkarılmıştır. Kapsam geçerliliğinin sağlanması için, uzman görüşleri alınan görüşme formuna 2 Türkçe öğretimi alan uzmanının da dil açısından görüşleri alınarak son şekli verilmiştir. Araştırma grubu dışında yer alan 4 okul yöneticisine ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonuçlarına göre, hazırlanan soruların katılımcılar tarafından anlaşıldığı belirlenmiştir.

Araştırma, bilimsel araştırmalar etiği açısından “Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu” tarafından yapılan değerlendirmede 27.05.2021 tarih ve 2021/3/17 nolu karar ile kabul edilmiştir. Alınan etik kurul onayı ile araştırmanın bilimsel etik açısından herhangi bir sorun oluşturmayacağı kanıtlanmıştır.

Bulgular

Okul yöneticilerinin Doküman Yönetim Sistemine ilişkin görüşleri, alt problemler bazında analiz edilerek belirlenmiştir. Buna göre araştırma kapsamında, 6 ana kategori doğrultusunda oluşan alt kategorilerin ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. DYS’ye ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri; DYS’nin teknolojisi ve ara yüzüne, etkililiğine, kullanımda yaşanan sorunlara, geliştirilmesi gereken yönlere, kullanıcı eğitimlerine ve son olarak kullanıcı profillerine yönelik kategorilerden oluşan görüşlerden oluşmaktadır.

DYS’nin kullandığı teknoloji ve platformun ara yüzüne ilişkin ayrıntıları belirlemeye yönelik olarak araştırmaya katılan okul yöneticilerine: “Doküman Yönetim Sisteminin (DYS) teknolojisi ve kullanıcı ara yüzüne ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir.

Okul yöneticilerinin DYS’nin teknolojisi ve ara yüzüne yönelik görüşlerine ait bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Doküman Yönetim Sisteminin Teknolojisi ve Ara Yüzüne Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri

| Kategoriler | f | Katılımcılar |
|---|-----------|---|
| Yeterli bir sistem olması | 14 | OY1, OY2, OY6, OY10, OY11, OY13, OY14, OY15, OY16, OY17, OY19, OY21, OY22, OY24 |
| Karmaşık bir sistem olması | 7 | OY4, OY7, OY12, OY18, OY20, OY23, OY25 |
| Herkese hitap etmeyen bir sistem olması | 2 | OY3, OY8 |
| Yetersiz bir sistem olması | 2 | OY5, OY9 |
| Toplam | 25 | |

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin DYS’nin teknolojisi ve ara yüzüne ilişkin görüşleri Tablo 2’de gösterilmiştir. Buna göre; DYS’nin teknolojisi ve ara yüzü ile ilgili olarak; “yeterli bir sistem olması” (f:14), “karmaşık bir sistem olması” (f:7), “herkese hitap etmeyen bir sistem olması” (f:2), “yetersiz bir sistem olması” (f:2) şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır.

Katılımcılardan en fazla görüş belirtilen “yeterli bir sistem olması” kategorisine ilişkin görüş belirten OY-1 kodlu katılımcı DYS’nin ara yüzüne ve kullanılabilirliğine ilişkin görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Şunu söyleyebilirim yani Doküman Yönetim Sisteminde menülerin ben yeterli olduğunu düşünüyorum hatta şöyle bir düşüncem var. ...Mesela okul müdürü rolü var orada, ondan sonra müdür yardımcısı vs. farklı farklı roller var. Hatta okul müdürünün birden fazla da ekstra rolü olabiliyor. Okul müdürünün yanında kayıt kontrol yetkilisi olabiliyor, DYS yönetici rolü olabiliyor. Bunlar mesela tek menü üzerinde birleştirilebilir. Yani hepsi birbirine entegre edilebilir. Yani ana menüler genel olarak yeterli diye düşünüyorum. Bu zamana kadar çünkü kullanımımızda herhangi bir şeye ihtiyaç duymadım. Menüler kesinlikle ihtiyaca cevap veriyor diye söyleyebilirim. ...Okuduğumuzda gayet basit sade bir şekilde yazılmış. Neyin nerede olduğu belli, yazı puntoları bana göre iyi ama tabi ki genel bir değerlendirme yapmak da bu konuda pek uygun olmaz. Benim kendi düşüncem bu şekilde. Hem menülerin kullanılabilirliği, kolaylığı hem anlaşılabilirliği hem de yazı puntosu gayet iyi...” (OY-1).

DYS'nin “karmaşık bir sistem” olduğunu düşünen katılımcılar, DYS'nin menüleri ve sistem yapısının karmaşık olduğunu vurgulamışlardır. Bu doğrultuda görüş belirten OY-4 kodlu katılımcı görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“...DYS günümüzde kullanılması gereken bir uygulama. Neden diye sorarsanız teknolojinin gerektirdiği bir şey bu. Teknoloji varken bu devirde eskisi gibi kâğıtla ya da evrakla bazı bilgilerin elden gönderilmesi yanlış olur diye düşünüyorum. DYS resmi yazışmalar konusunda birçok ihtiyacımıza karşılık veriyor. Ama bununla birlikte kullanırken çok fazla giriş ve seçim gerektirdiği için karışık buluyorum. Menüler aslında diziliş olarak iyi ancak alt basamaklara indiğimizde yazının yazılmasında, onaylanmasında daha açık ve anlaşılır olabilir. DYS ekranı karşımıza geldiğinde bazı ekranlara kolayca ulaşım sağlayabiliyorken bazı işlemler için aradığımı bulamıyorum. Kendi açımdan söylemem gerekirse menülerin karmaşık olması çok zaman kaybı ve stres oluşturuyor. Çoğu zaman Doküman Yönetim Sistemi içinde kaybolup gidiyorum. Elektronik imza da iyi bir şey ama onun kaybolma riski var. Kaybedersek tekerardan başvuru yapmamız gerekiyor ve buna da belli bir ücret ödememiz gerekiyor.”(OY-4).

DYS'nin teknolojisi ve ara yüzüne yönelik katılımcıların öne çıkarttığı diğer bir kategori “herkese hitap etmeyen bir sistem olması” kategorisidir. Bu doğrultuda görüş belirten katılımcılardan biri görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“DYS konusunda çok fazla fikir sahibi değilim açıkçası. Biliyorsun ben 64 yaşındayım. Yakın bir zamanda da emekliye ayrılmayı düşünüyorum. Yaşım gereği birçok kurumda okul müdürlüğü, ilçe millî eğitim şube müdürlüğü, halk

eğitim merkezi müdürlüğü, ilçe millî eğitim müdür vekilliği gibi yöneticilik görevlerinde bulundum. Ama DYS'nin kurumlarımıza geldiği tarih 2017. Bu yüzden DYS ile çok fazla bir geçmişim olmadı. Okuldaki resmi yazışma işleriyle genelde okul müdür yardımcımız ilgileniyor. O yazıyı yazıyor benim onayına gönderiyor. Ben de okuyup imzalayıp tekrar ona gönderiyorum. Şunu söyleyebilirim, teknolojik bir uygulama. Genç yöneticiler için oldukça kullanışlı. Tasarım konusunda bir fikir beyanında bulunamayacağım.” (OY-3).

DYS'nin teknolojsi ve ara yüzüne yönelik katılımcıların öne çıkarttığı son kategori, DYS'nin ara yüz olarak yetersiz olduğunu vurgulayan “yetersiz bir sistem olması” kategorisidir. Bu doğrultuda görüş belirten katılımcılardan biri olan OY-5 kodlu katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Öncelikle şunu söylemeliyim ki tasarım çok vasat. Sistem kullanışlı değil. Menüler yetersiz olduğu gibi aynı zamanda karmaşık geliyor bana. Hangi işlem hangi menünün altında yer alıyor hemen bulamıyoruz. Bazen birçok yere bakmak gerekiyor ki ancak o şekilde bulabiliyoruz. Özellikle evrak ararken birçok yerde giden ya da gelen evrakı sorgulama butonu var. Her sorgu butonunun da görevi farklı gibi duruyor ve bu durum kafa karışıklığı yaratıyor. E-imza süreli oluyor ve süresi bitince yenilemeniz gerekiyor. Burada da bir sürü bürokratik işle uğraşmak zorunda kalıyoruz.” (OY-5).

DYS'nin etkililiğine ilişkin ayrıntıları belirlemeye yönelik olarak araştırmaya katılan okul yöneticilerine: “Doküman Yönetim Sisteminin (DYS) etkililiğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Okul yöneticilerinin DYS'nin etkililiğine yönelik görüşlerine ait bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Doküman Yönetim Sisteminin Etkililiğine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

| Kategoriler | f | Katılımcılar |
|-----------------------------------|-----------|---|
| Çoklu avantajlarının vurgulanması | 15 | OY1, OY2, OY3, OY6, OY9, OY10, OY16, OY18, OY19, OY20, OY21, OY22, OY23, OY24, OY25 |
| Tek bir avantaja odaklanılması | 10 | OY4, OY5, OY7, OY8, OY11, OY12, OY13, OY14, OY15, OY17 |
| Toplam | 25 | |

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin DYS'nin etkililiğine ilişkin görüşlerinin yer aldığı tablo incelendiğinde; DYS'nin etkililiği ile ilgili olarak en fazla “çoklu avantajlarının vurgulanması” (f:15) daha sonra ise “tek bir avantaja odaklanılması”

(f:10) şeklinde kategorilerin yer aldığı görüşler ortaya çıktığı görülmektedir. Çoklu avantajlarının vurgulanması kategorisi, katılımcılar DYS'nin birden fazla boyutunu öne çıkararak avantaj olarak ifade ettikleri kategoridir. Buna rağmen, tek bir avantaja odaklanılması kategorisi ise DYS'nin sadece bir boyutunun avantaj olarak öne çıkarılarak vurgulandığı kategori olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların en çok görüş belirttiği “çoklu avantajların vurgulanması” kategorisine ilişkin görüş belirten OY-2 kodlu katılımcı DYS'nin etkililiğine ilişkin görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“En önemli avantajlarından birisi zamandan tasarruf sağlaması. Eskiden saatler hatta günler süren imza ve onay işlemleri dakikalar içinde tamamlanabiliyor. Diğer bir faydası da kırtasiye masraflarını azaltmış hatta sıfırlamış olması. İmzalama, yazma, klasörleme, arşivleme gibi kırtasiyeye yönelik harcamalar bu sistem sayesinde bitmiş durumda. İsrافی ve gereksiz harcamaları bu yazışma alanında böylece hallettik gibi. Yine bir diğer faydası eskiden desimal dosya dediğimiz arşivleme işleri de artık bu sayede dijital ortama taşınmış oldu. Eskisi gibi dosyaların içinde yazı arama durumumuz kalmadı. Bu sistemle istediğiniz yazıya hemen ulaşıyorsunuz ve hatta yazıların kaybolma, yırtılma, yazılarının silinmesi gibi sıkıntılarda ortadan kalkmış oldu.”(OY-2).

DYS'nin etkililiğine ilişkin katılımcıların görüş bildirdiği bir başka kategori olan “tek bir avantaja odaklanılması” kategorisinde görüş bildiren OY-8 kodlu katılımcı görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Bu sistemle beraber kurumlar arası yazışmalar hızlandı. Kâğıt israfını büyük oranda engelledi ve ortadan kaldırdı diye düşünüyorum. Teknolojiyle iç içe olan bir uygulama olması da güzel. Benim alanım zaten bilişim teknolojileri. O yüzden DYS yazışma anlamında teknolojinin sağladığı avantajlarla bize büyük kolaylıklar sağlıyor.” (OY-8).

DYS'nin kullanımında yaşanan sorunlara ilişkin ayrıntıları belirlemeye yönelik olarak araştırmaya katılan okul yöneticilerine: “Doküman Yönetim Sisteminin (DYS) kullanımında yaşadığınız sorunlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Okul yöneticilerinin DYS'nin kullanımında yaşadıkları sorunlara yönelik görüşlerine ait bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Doküman Yönetim Sisteminin Kullanımında Yaşanan Sorunlara İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

| Kategoriler | f | Katılımcılar |
|---|-----------|---|
| Dış kaynaklı sorunlar | 12 | OY2, OY5, OY6, OY10, OY11, OY12, OY13, OY14, OY15, OY17, OY21, OY25 |
| Dış kaynaklı sorunlar + Kişisel özelliklere dayalı sorunlar | 5 | OY1, OY4, OY16, OY18, OY20 |
| Dış kaynaklı sorunlar + Sistemin yapısından kaynaklı sorunlar | 4 | OY8, OY19, OY22, OY23 |
| Kişisel özelliklere dayalı sorunlar | 3 | OY3, OY7, OY9 |
| Sistemin yapısından kaynaklı sorunlar | 1 | OY24 |
| Toplam | 25 | |

Tablo 4’te gösterildiği gibi, DYS’nin kullanımında kullanıcıların sistem ve kullanıcı dışında yaşadıkları sorunlar, “dış kaynaklı sorunlar” kategorisi olarak ortaya çıkmıştır. Bunun dışındaki kategoriler; “kişisel özelliklere dayalı sorunlar” ve “sistem yapısından kaynaklı sorunlar” olarak ortaya çıkmıştır. Bunlara paralel olarak, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin DYS’nin kullanımında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri, ikili bir kategoride oluşarak da ortaya çıkmıştır. Bu ikili kategoriler; “dış kaynaklı sorunlar + kişisel özelliklere dayalı sorunlar” ve “dış kaynaklı sorunlar + sistemin yapısından kaynaklı sorunlar” kategorileridir.

DYS’nin kullanımında yaşanan sorunlara yönelik katılımcılardan en fazla görüş belirtilen “dış kaynaklı sorunlar” kategorisine ilişkin görüş belirten OY-14 kodlu katılımcı DYS’nin kullanımında yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“...Tabi burada bir de elektronik imza konusu var ona da değinmek istiyorum. Sistemin elektronik imzayla birlikte kullanılması biraz dezavantaj yaratabiliyor. Bazen bilgisayarlarımız elektronik imzayı taktığımızda USB girişinden kaynaklı hatalar verebiliyor. Bazen imzayı görmüyor. İmzanın belli bir süreyle sınırlandırılması da sıkıntı yaratıyor elbette bildiğiniz gibi. 3 yıl süreyle bu imzalar kişiye tanımlanıyor. 3 yıl dolduğunda tekrardan başvuru yapmak gerekiyor. Bu da sorun diye düşünüyorum. Tabi internet çağında yaşıyoruz. Cep telefonumuzdan DYS’ye erişmek mümkün değil. Bu da kullanımda bize sıkıntılar çıkarıyor. Yaşadığımız yer ilçe olduğu için zaman zaman elektrik kesintileri, internette bakım çalışmaları oluyor. Bu da bizim Doküman Yönetim sistemine erişmemizi engelliyor.” (OY-14).

DYS'nin kullanımında yaşanan sorunlara yönelik katılımcıların görüş belirttiği bir diğer kategori olan “dış kaynaklı sorunlar + kişisel özelliklere dayalı sorunlar” kategorisine ilişkin OY-18 kodlu katılımcı görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“...DYS'yi kullanmada bazı sorunlar yaşıyoruz elbette. Bunların bir kısmı benim bazı noktalarda yetersiz olmamdan kaynaklı. Bazı sıkıntılar Kozaklı'da çok sık olan internet ve elektrik sorunlarından kaynaklanıyor. ...Evde ya da başka bir yerden erişimde ya da telefon vb. iletişim araçlarından ulaşım da zorluk çekiliyor. Elektronik imza konusunu daha önce söylemiştim, güzel bir uygulama elektronik imza, fakat şifre kaybedilirse yenisini oluşturmak çok zor. Yeni şifre almak için internet sitesi üzerinden birçok adımı tamamlamak gerekiyor. Bu bence elektronik imza başvurusu yaparken bilgisayar kullanımı açısından uzmanlık istiyor. Elektronik imza yenileme başvurusu yaparken mutlaka birinden yardım almanız gerekiyor. O kısım çok karmaşık bence.” (OY-18).

DYS'nin kullanımında yaşanan sorunlara yönelik katılımcıların en çok görüş belirttiği üçüncü kategori olan “dış kaynaklı sorunlar + sistemin yapısından kaynaklı sorunlar” kategorisine ilişkin görüş belirten OY-22 kodlu katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Karşılaştığım sorunlardan ilki şu: DYS'yi açmak uzun sürebiliyor. Sisteme girmeye çalışıyoruz, gerekli bilgileri giriyoruz ama sistem bir türlü yüklenmiyor. İlk açılışta bazı butonlara tıklamak gerekiyor. Uyarılara gelen tıklamalar olmasa daha iyi olabilir. Bir de DYS'nin giriş yapıldığında 2 saatlik bir kullanım süresi tanımlanıyor. 2 saatlik süre sona erdiğinde sistem DYS'yi otomatik olarak kapatıyor. Tekrardan giriş yapmak gerekiyor. Bu büyük bir sorun aslında. Çıkış işlemi kullanıcının tercihine bırakılmalı ve yönetici istediği zaman Sistemden Çıkış seçeneğine tıklayarak çıkmalıdır. 2 saatlik süre kısıtlaması olmamalı. Bunun yanı sıra ilçemizde bazen internet sıkıntıları da yaşanabiliyor. İnternette kaynaklı bağlantı sorunları olduğu zaman mobil cihazlardan girip bakıyoruz gelen yazılara. Ancak herhangi bir işlem yapamıyoruz telefonda. Bu da başlıca bir sorun. Ayrıca donmalar yaşıyoruz. Hız konusunda yetersiz. Tabii belki de bu kullandığımız bilgisayarın sistem gereksinimleriyle de alakalı olabilir. Bilmiyorum. DYS'nin daha basit bir hale getirilerek sistem gereksinimlerinin düşürülmesi bu sorunların önüne geçebilir.” (OY-22).

DYS'nin kullanımında yaşanan sorunlara ilişkin 3 katılımcının görüş belirttiği “kişisel özelliklere dayalı sorunlar” kategorisine yönelik OY-7 kodlu katılımcı görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“...Ayrıca teknolojiyi çok fazla kullanamayanlar için büyük sıkıntılar yaratıyor. Bu sistemi kullanmak için illa ki bilgisayarı kullanmayı bilmeniz gerekiyor. Bu bakımdan ben sorunlar yaşıyorum. Çünkü çok fazla teknolojik ilgin ve bilgim yok.” (OY-7).

DYS'nin kullanımında yaşanan sorunlara ilişkin “sistemin yapısından kaynaklı sorunlar” kategorisinde görüş belirten OY-24 kodlu katılımcı görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“...udf uzantılı dosyalarla yazışma yapılması okul yöneticilerine dezavantaj sağlamakta. Bu uzantılı dosyaları açmak için ekstra bir programa ihtiyaç var. Çoğu zaman bu uzantıdaki dosyalarla işlem yapmak zorlaşıyor. Bir çizelge eklemek, tablo eklemek bazen oldukça zorluyor bizi...” (OY-24).

DYS'nin kalite ve verimliliğinin geliştirilmesine ilişkin olarak araştırmaya katılan okul yöneticilerine; “Doküman Yönetim Sisteminin kalite ve verimliliğinin geliştirilmesi gerektiğini düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Okul yöneticilerinin DYS'nin kalite ve verimliliğinin geliştirilmesine yönelik görüşlerine ait bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Doküman Yönetim Sisteminin Kalite ve Verimliliğinin Geliştirilmesine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

| Kategoriler | f | Katılımcılar |
|----------------------------------|-----------|---|
| Yazılıma yönelik iyileştirmeler | 13 | OY1, OY2, OY6, OY8, OY9, OY10, OY13, OY16, OY17, OY18, OY20, OY24, OY25 |
| Kullanıma yönelik iyileştirmeler | 11 | OY3, OY4, OY5, OY7, OY12, OY14, OY15, OY19, OY21, OY22, OY23 |
| Geliştirmeye ihtiyaç duyulmaması | 1 | OY11 |
| Toplam | 25 | |

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin DYS'nin kalite ve verimliliğinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri Tablo 5'te gösterilmiştir. Buna göre; DYS'nin kalite ve verimliliğinin geliştirilmesi ile ilgili olarak; “yazılıma yönelik iyileştirmeler” (f:13), “kullanıma yönelik iyileştirmeler” (f:11), “geliştirmeye ihtiyaç duyulmaması” (f:1) şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır. DYS'nin kalite ve verimliliğinin geliştirilmesine yönelik katılımcılardan en fazla görüş belirtilen “yazılıma yönelik iyileştirmeler” kategorisine ilişkin görüş belirten OY-10 kodlu katılımcı DYS'nin kalite ve verimliliğinin geliştirilmesine ilişkin görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“...Bence geliştirilmeli, eksik yanlarına bir çözüm üretilmeli ki yaşanan sıkıntılar en aza indirgensin. Mobil cihazlardan erişim kolaylıkla sağlanabilir hale getirilmeli. Bunun için android bir uygulama geliştirilebilir. Bilgisayardan girişlerde Java altyapısı yerine daha kolay yüklenebilen bir uygulama kullanılabilir. Gelen evrakı kaydetme işlemi bir butonla yapılabilir. Kaydetme işlemi birkaç basamaktan geçiyor bu da zaman kaybı olarak düşünülebilir. Buna bir çözüm üretilmesi lazım...” (OY-10).

DYS'nin kalite ve verimliliğinin geliştirilmesine yönelik katılımcılardan en çok görüş belirttiği ikinci kategori “kullanıma yönelik iyileştirmeler” kategorisidir. Bu kategoriye ilişkin görüş belirten katılımcılardan OY-21 kodlu katılımcı DYS'nin kalite ve verimliliğinin geliştirilmesine ilişkin görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“...DYS içerisinde küçük dokunuşlarla çözülebilecek karmaşıklıklar var mesela. Bunların düzeltilmesi gerekir. Örneğin, aktif işler menüsünde cevap gerektirmeyen bir yazıyı onaylayıp arşive kaydetme işlem basamaklarını gerçekleştirirken, dosyanın desimal numarasına ihtiyaç duyuluyor. Bunu elle kendimiz yazmak zorundayız. Uzun desimal numarasına sahip evrakları kaydederken desimal numarasını unutabiliyoruz. Dolayısıyla bir önceki ekrana dönmek zorunda kalabiliyoruz. Bu çok basit bir butonla çözülebilir mesela. Sistem otomatik bir şekilde yazının desimal numarasını algılayıp bizlere otomatik bir şekilde seçme imkânı sunabilir. Bunlar geliştirilebilir. Kolay olacağını düşünüyorum ben. Bir diğer konu da telefondan DYS'yi açmak. Buna çok ihtiyacımız var bence. Şu an tüm dünyada mobil erişim söz konusu. Hayatın her noktasında, eğlence amaçlı olsun, iş hayatında olsun neredeyse bu tarz tüm işlemlerimizi mobil araçlardan gerçekleştiriyoruz. DYS'nin de tıpkı bilgisayar üzerinden kullanımı gibi mobil araçlardan da kullanılmasına ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. Bu açılardan geliştirilebilir DYS.” (OY-21).

DYS'nin kalite ve verimliliğinin geliştirilmesine yönelik katılımcılardan en az görüş belirttiği kategori “geliştirmeye ihtiyaç duyulmaması” kategorisidir. Bu kategoriye ilişkin görüş belirten OY-11 kodlu katılımcı DYS'nin kalite ve verimliliğinin geliştirilmesine ilişkin görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: *“Bence geliştirilecek hiçbir şey yok bu sistemde. Benim çok memnun olduğum ve başarılı bir şekilde kullanmış olduğum bir sistem.” (OY-11).*

DYS'nin kullanıcı eğitimlerine ilişkin olarak araştırmaya katılan okul yöneticilerine ilk olarak: “Doküman Yönetim Sistemi (DYS) kullanıcı eğitimlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Okul yöneticilerinin DYS'nin kullanıcı eğitimlerine yönelik görüşlerine ait bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Doküman Yönetim Sisteminin Kullanıcı Eğitimlerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

| Kategoriler | f | Katılımcılar |
|--|-----------|---|
| Bireysel çabaların önemi | 8 | OY1, OY10, OY11, OY14, OY15, OY16, OY18, OY21 |
| Kapsamlı eğitimin gerekliliği | 8 | OY6, OY8, OY9, OY13, OY19, OY22, OY23, OY25 |
| Kullanıcı eğitimlerinin yetersizliği | 6 | OY2, OY3, OY5, OY7, OY20, OY24 |
| Bireysel çabaların önemi + Kapsamlı eğitimin gerekliliği | 3 | OY4, OY12, OY17 |
| Toplam | 25 | |

Tablo 6’da gösterildiği gibi; DYS’nin kullanıcı eğitimleri ile ilgili olarak; “bireysel çabaların önemi” (f:8), “kapsamlı eğitimin gerekliliği” (f:8), “kullanıcı eğitimlerinin yetersizliği” (f:6), “bireysel çabaların önemi + kapsamlı eğitimin gerekliliği” (f:3) şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır.

DYS’nin kullanıcı eğitimlerine yönelik katılımcılardan en fazla görüş belirtilen iki kategoriden ilki olan “bireysel çabaların önemi” kategorisine ilişkin görüş belirten katılımcılardan OY-1kodlu katılımcı DYS’nin kullanıcı eğitimlerine ilişkin görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“...Sistemi sürekli kullanarak alışıyorsunuz. Onun öncesinde kritik noktalar var ama zamanla kullandıkça öğrenme konusunda eksikler giderilebiliyor. Genç arkadaşlar sistemi kullanmayı daha çabuk öğreniyorlar, bu konuda avantaja sahipler diyebilirim... Günümüzde Youtube ya da başka internet sitelerinde eğitim videoları mevcut. Yeter ki öğrenmeye açık ve istekli olalım. Oralandan da tereddüte düşülen konuları ayrıntılı bir şekilde ders ders ulaşmak mümkün. Bunu da biliyorum farklı bir il millî eğitim müdürlüğünde çalışan bir arkadaş DYS eğitimiyle ilgili 200’e yakın video yüklemiş. Oradan her istediği şeyi bulup öğrenebiliyorsunuz...” (OY-1).

DYS’nin kullanıcı eğitimlerine yönelik katılımcıların en çok görüş belirttiği üçüncü kategori olan “kullanıcı eğitimlerinin yetersizliği” kategorisine ilişkin görüş belirten OY-20 kodlu katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...Bende bir önyargı oluştu. Ama bunu kısa sürede aşım. Kullanıcı eğitimleri bu kadar yetersiz olmasaydı bence daha rahat olabilirdim. Bakanlığımızda maalesef DYS kullanımının eğitimi biraz usta-çırak ilişkisine dayanıyor. Göreve başladım, sağ olsun okul müdürümüz kullanımını anlattı. Yazılara nasıl cevap vermem gerektiğini, bir resmi yazışma işleminin nasıl başlatıldığını ve oradaki tüm sekmeler hakkında beni bilgilendirmeye çalıştı. Bu sistemin kullanımıyla ilgili planlanmış bir eğitim almamış olmamdan dolayı hâlâ eksik olan bir şeyler var diyebilirim Açılacak bir kurs ya da hizmet içi bir eğitime katılarak bu konuda kendimi geliştirmek isterim.” (OY-20).

DYS'nin kullanıcı eğitimlerine ilişkin 3 katılımcının görüş belirttiği “bireysel çabaların önemi + kapsamlı eğitimin gerekliliği” kategorisine yönelik OY-17 kodlu katılımcı görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“DYS’yi kullanma konusunda bir eğitim aldım. Sonrasında kendi kendime kullanarak bunu pekiştirdim. Eğitimden sonra uygulama yapılmazsa unutulup gidiyor. Bunu yaşayan arkadaşlarımız da oldu. Bizlere verilen eğitim kaliteliydi. Bizim beklentilerimizi karşıladı. Zaten bilgisayar kullanmayı biliyoruz, ihtiyacımız olan şey yeni olan bu uygulamanın bizlere tanıtılması ve kullanırken nasıl bir yol izlememiz gerektiği idi. Bunu tam olarak o eğitimden alamasak da genel anlamda DYS’nin kullanımı konusunda bizlere faydalı oldu. Süre olarak yeterliydi ama bir de uygulama eğitimi verilebilirdi.” (OY-17).

DYS'nin kullanıcı profilleri DYS'nin kullanımına yönelik sorulan sorular içerisinde, katılımcılarının verdikleri cevaplar çerçevesinde ortaya çıkartılmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticileri özellikle “Doküman Yönetim Sisteminin (DYS) teknolojisi ve kullanıcı ara yüzüne ilişkin görüşleriniz nelerdir?”, “Doküman Yönetim Sisteminin (DYS) etkililiğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” ve “Doküman Yönetim Sistemi (DYS) kalite ve verimliliği açısından geliştirilmeli midir? Geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorsanız buna yönelik görüşleriniz nelerdir?” soruları içerisinde, kullanıcıların verdikleri cevaplarda genel kullanıcı profillerinin nasıl olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin DYS'nin kullanıcı profillerine yönelik görüşlerine ait bulgular, Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7*Doküman Yönetim Sisteminin Kullanıcı Profillerine Yönelik Kategoriler*

| Kategoriler | f | Katılımcılar |
|-------------------------------|-----------|--|
| İlgili kullanıcı | 13 | <i>OY1, OY2, OY6, OY10, OY13, OY14, OY15, OY16, OY17, OY19, OY21, OY22, OY24</i> |
| İlgili ve eleştirel kullanıcı | 4 | <i>OY5, OY9, OY18, OY25</i> |
| İlgisiz kullanıcı | 3 | <i>OY3, OY7, OY11</i> |
| Eleştirel kullanıcı | 3 | <i>OY8, OY12, OY23</i> |
| Deneyimsiz kullanıcı | 2 | <i>OY4, OY20</i> |
| Toplam | 25 | |

Tablo 7’de gösterildiği gibi DYS’nin kullanıcı profilleriyle ilgili olarak; “ilgili kullanıcı” (f:13), “ilgili ve eleştirel kullanıcı” (f:4), “ilgisiz kullanıcı” (f:3), “eleştirel kullanıcı” (f:3) ve “deneyimsiz kullanıcı” (f:2) şeklinde kategoriler ortaya çıkmıştır.

DYS’nin kullanıcı profilleriyle ilgili olarak, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 5 farklı özelliğe sahip kullanıcı profili sergiledikleri belirlenmiştir. Bununla ilgili olarak katılımcılarının yarısının “ilgili kullanıcı” profilinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kategorideki kullanıcılar; DYS ile ilgili yöneltilen sorulara kendilerinden emin bir şekilde cevap veren, kullanım açısından sistemin çoğu konusuna hâkim olan, öğrenmeye açık ve istekli bir tavır sergileyen ve kullanım konusunda herhangi bir direnç göstermeyen özelliklere sahiptir. İlgili kullanıcı kategorisinde yer alan OY-1 kodlu katılımcı görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“...Yerleşim düzeni şöyle. Zaten Java altyapısını kullanan bir program. Javayla çalışıyor, Java olmadan çalışmıyor. Yerleşim olarak, menülerin yerleşimi olarak bence iyi... Hatta şunu da söyleyebilirim, mesela bir butona tıkladığımız zaman altlarda açılan alt sekmelerin de gayet kullanışlı olduğunu düşünüyorum. Yani gayet işlevsel, neyin nerede olduğu belli. Zaten belli bir süre sonra alıştığımız zaman zorluk da çekmiyorsunuz. Neyin nerede olduğunu az çok bilip tahmin edebiliyorsunuz. Ona göre kullanabiliyorsunuz...” (OY-1).

DYS’nin kullanımı ile ilgili ikinci olarak en fazla görüş belirtilen “ilgili ve eleştirel kullanıcı” kategorisidir. Bu kategoride yer alan kullanıcılar; DYS ile ilgili yöneltilen sorulara net bir şekilde cevap veren, kullanım açısından sistemin çoğu konusuna hâkim olan, öğrenmeye açık ve istekli bir tavır sergileyen, kullanım konusunda her-

hangi bir direnç göstermeyen fakat bunun yanı sıra, kullanım ve sistem özellikleri açısından DYS'yi eleştirel bir tavırla değerlendiren özelliklere sahiptir. İlgili ve eleştirel kullanıcı kategorisinde yer alan OY-5 kodlu katılımcı görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Öncelikle şunu söylemeliyim ki tasarım çok vasat. Sistem kullanışlı değil. Menüler yetersiz olduğu gibi aynı zamanda karmaşık geliyor bana. Hangi işlem hangi menünün altında yer alıyor hemen bulamıyoruz. Bazen birçok yere bakmak gerekiyor ki ancak o şekilde bulabiliyoruz. Özellikle evrak ararken birçok yerde giden ya da gelen evraki sorgulama butonu var. Her sorgu butonunun da görevi farklı gibi duruyor ve bu durum kafa karışıklığı yaratıyor. E-imza süreli oluyor ve süresi bitince yenilemeniz gerekiyor. Burada da bir sürü bürokratik işle uğraşmak zorunda kalıyoruz...” (OY-5).

DYS'nin kullanımı ilgili olarak ortaya çıkan diğer bir kategori “ilgisiz kullanıcı” kategorisidir. Bu kategoride yer alan kullanıcılar DYS ile ilgili yöneltilen sorulara ilgisiz bir tavırla cevap veren, kullanım açısından sistemin çoğu konusunu bilmeyen, öğrenmeye kapalı ve isteksiz bir tavır sergileyen, kullanım konusunda belirli oranda direnç gösteren özelliklere sahiptir. İlgisiz kullanıcı kategorisinde yer alan OY-3 kodlu katılımcı görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“DYS konusunda çok fazla fikir sahibi değilim açıkçası. Biliyorsun ben 64 yaşındayım. Yakın bir zamanda da emekliye ayrılmayı düşünüyorum. Yaşam gereği birçok kurumda okul müdürlüğü, ilçe millî eğitim şube müdürlüğü, halk eğitim merkezi müdürlüğü, ilçe millî eğitim müdür vekilliği gibi yöneticilik görevlerinde bulundum. Ama DYS'nin kurumlarımıza geldiği tarih 2017. Bu yüzden DYS ile çok fazla bir geçmişim olmadı. Okuldaki resmi yazışma işleriyle genelde okul müdür yardımcımız ilgileniyor. O yazıyı yazıyor, benim onayına gönderiyor. Ben de okuyup imzalayıp tekrar ona gönderiyorum. Şunu söyleyebilirim, teknolojik bir uygulama. Genç yöneticiler için oldukça kullanışlı. Tasarım konusunda bir fikir beyanında bulunamayacağım...” (OY-3).

DYS'nin kullanımı ilgili olarak ortaya çıkan diğer bir kategori “eleştirel kullanıcı” kategorisidir. Bu kategoride yer alan kullanıcılar DYS ile ilgili yöneltilen sorulara eleştirel bir tavırla cevap veren, kullanım açısından sistemin çoğu konusunu olumlu ve olumsuz olarak eleştiren, öğrenmeye açık ve isteksiz bir tavır sergileyen, kullanım konusunda belirli oranda direnç gösteren özelliklere sahiptir. Eleştirel kullanıcı kategorisinde yer alan OY-8 kodlu katılımcı görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Sistemin geneli ve özellikle ara yüz başlarda karışık gibi gelse de kullandıkça daha basit hale gelmekte ve gayet işlevsel olmaktadır. Tabi ki bunun sebebi

eğitimle alakalı. Başlarda doğru dürüst bir eğitim verilmediğinden kaynaklı memnuniyetsizlikler olabiliyor ama zamanla aşıyor bu durum... Bizde eğitim almadık başlarda. Ben bilişim teknolojileri öğretmeni olmama rağmen yine de eğitim almanın faydalı olacağını düşünüyorum Kendi kendimize öğrenmeyle yetindik ama bu da yeterli olmuyor.” (OY-8).

DYS'nin kullanımı ile ilgili olarak ortaya çıkan son kategori “deneyimsiz kullanıcı” kategorisidir. Bu kategoride yer alan kullanıcılar DYS ile ilgili yöneltilen sorulara ilgisiz bir tavırla cevap veren, kullanım açısından sistemin genel yapısını bilmeyen, öğrenmeye kapalı ve isteksiz bir tavır sergileyen, kullanım konusunda kendisini deneyimsiz olarak gören özelliklere sahiptir. Deneyimsiz kullanıcı kategorisinde yer alan OY-4 kodlu katılımcı görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Öncelikle ben uzun yıllar okul yöneticiliği yapmama rağmen DYS ile 2018 yılında tanıştığımı söylemek istiyorum. Daha önce farklı okullarda okul yöneticiliği yaptım. Tabi o zamanlar bu DYS yoktu. Farklı uygulamalar vardı. 2018 yılında tekrardan yöneticiliğe başladığımda bu uygulamayı kullanmak zorunda kaldım... Tabi ilk başlarda bu sistem bana aşırı derecede kullanımı zor geldi. Bana çok karışık geldiği için zor öğrendim. Kişisel yeterlilik konusunda eksiklerim vardı, sanırım yaşımız itibarıyla de bu sistemi kullanmak benim yaşındaki insanlara biraz daha karmaşık geliyor ve zorlanıyoruz. Bu yüzden sisteme girişte bile hatalar yapabiliyordum...” (OY-4).

Sonuç ve Tartışma

Okul yöneticilerinin DYS'ye ilişkin görüşleri, araştırma sonucunda 6 ana kategori doğrultusunda ortaya çıkmıştır. DYS'ye ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri; DYS'nin teknolojisi ve ara yüzüne, etkililiğine, kullanımda yaşanan sorunlara, geliştirilmesi gereken yönler, kullanıcı eğitimlerine ve son olarak kullanıcı profillerine yönelik kategorilerden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Altınok ve Duran (2018) okul yöneticileriyle yaptıkları çalışmada, okul yöneticilerinin DYS'yi kullanım amaçlarına yönelik 4 kategoride görüşlerin ortaya çıktığını belirlemiştir. Bu kategoriler; resmi yazışmalar, gelen ve giden evrak takibi, resmî belgeleri arşivlemek ve bir durumu ya da belgeyi ildeki diğer kurumlarla paylaşmak kategorileridir. Altınok ve Duran'ın (2018) yaptıkları çalışmada, DYS'nin kullanım amaçları üzerinde durulduğu için, ortaya çıkan kategoriler kullanım amacı çerçevesinde çıkmış olabilir. Buna karşın bu çalışmada, DYS ile ilgili daha genel sorular okul yöneticilerine yöneltildiği için DYS'nin teknolojisi, yaşanan sorunlar, geliştirilmesi gereken yönleri, kullanıcı eğitimleri ve kullanıcı profilleri şeklindeki kategoriler elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri, DYS'nin teknolojisi ve ara yüzünü genel olarak “yeterli” görmektedir. Buna karşın, DYS'nin teknolojisi ve ara yüzünü karmaşık olarak gören okul yöneticileri de bulunmaktadır. DYS'nin teknolojisi ve ara yüzünü olumsuz bir anlamda “herkese hitap etmeyen” ve “yetersiz” olarak gören okul yöneticilerinin sayısı ise oldukça azdır. Sistemi yeterli olarak gören okul yöneticileri DYS'nin açık ve anlaşılır bir yapıda kullanıcıları karşılaması, farklı kullanıcı rolleri ile kullanılmasına imkân sağlaması, sade bir yazılımla basit ve kullanışlı bir tasarıma sahip olması gibi özellikleri vurgulamışlardır. Buna karşın DYS'nin teknolojisine ve ara yüzüne ilişkin tasarımı vasat, kullanışsız, kafa karışıklığına neden olan bir sistem olarak nitelendiren okul yönetici sayısı az sayıdadır. DYS'nin teknolojisi ve ara yüzüne ilişkin bu görüşlerin ortaya çıkmasında kullanıcıların DYS uygulamasında ne kadar süre aktif olduğunun, bilişim teknolojilerine olan ilgi ve tutumunun, kişisel yeterliklerinin, fiziksel sağlık durumlarının etkili olduğu düşünülmektedir. Güler (2019), ilköğretim okulları yöneticileri ile yaptığı araştırmada ulaştığı DYS'nin faydalı ve ihtiyaçlara cevap veren bir sistem olduğu sonucu bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Yönetim bilgi sistemleri, yöneticilere günlük karar vermelerinde destek olan ve çok çeşitli bilgi ve göstergeler sunarak yönetim destek sistemleri olarak en fazla işlevselliği olan sistemler olarak görülmektedir. Bu sistemler aynı zamanda veri işleme sistemleri tarafından güncelleştirilen veri tabanlarından kurum içi işlemlerle ilgili bilgilere erişim konusunda da kolaylık sağlayan sistemlerdir (O'Brien, 1999). Buna ek olarak Szilagy (1988), yönetim bilgi sistemlerini iç ve dış eylemlerle ilgili geçmiş, şimdiki ve tasarlanmış bilgileri sağlayan örgütlenmiş birer sistem olarak nitelendirmektedir. Ona göre, yönetim bilgi sistemleri, karar verme sürecine yardımcı olmak için uygun zamanda düzenli bilgiler sunarak, bir örgütün planlama, kontrol ve eylemsel işlevlerine destek olmaktadır. Bu özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, DYS'nin kullanıcılarından bazılarının bu sistemin “herkese hitap etmeyen” ve “yetersiz” olarak görmeleri oldukça dikkat çekicidir. Bu hususta, DYS'nin geliştiricilerine oldukça önemli görevler düştüğü sonucu ortaya çıkmaktadır. Özellikle kullanım açısından sistemin kolaylaştırılması ve yazılımsal yenilikler yapılması oldukça önemli bir konu olarak gündeme gelmektedir.

DYS'nin etkililiği ile ilgili olarak okul yöneticilerinin yarısından fazlasının DYS'nin “çoklu avantajlarına” odaklandığı sonucu ortaya çıkmıştır. Çoklu avantajlarının vurgulanması, katılımcıların DYS'nin birden fazla boyutunu öne çıkararak avantaj olarak kabul ettiklerini göstermektedir. Bu çoklu avantajlar içerisinde; DYS'nin kırtasiye masraflarının ortadan kaldırması, zaman tasarrufu sağlaması, maliyetleri düşürmesi, yazışmaların hızlı bir şekilde paylaşılması, Millî Eğitim Müdürlükleriyle iletişimin

kolay ve hızlı sağlanması, yazıların bekletilmemesi, imzalamanın kolay olması, kâğıt masraflarını ortadan kaldırması gibi konulardan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. DYS'nin etkililiği ile ilgili olarak okul yöneticilerinin bazılarının ise “tek bir avantaja” odaklanarak belli bir kolaylık üzerinde durdukları sonucuna ulaşılmıştır. Altınok ve Duran (2018) yaptıkları çalışmada, DYS'nin ilgili birimlere evrak gönderip alırken kullanılacak personel istihdamını azaltarak insan gücü tasarrufunu sağladığı ve gelen-giden evrakların dijital ortamda saklanmasına olanak sağladığı için okullarda fazladan bir arşiv odasına duyulan ihtiyacı ortadan kaldırdığı, bu alanların eğitim öğretimde kullanılmasına imkân tanıdığı sonucuna ulaşmıştır. Güler (2019) de yaptığı çalışmada DYS'nin kırtasiyeciliği azaltarak okul yöneticilerinin zamandan tasarruf sağladığı ve okul ile ilgili iş ve işlemlerini daha kolay yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım, Yılmaz ve Balıkcı (2018) yaptıkları çalışmanın sonucuna göre, DYS'nin bürokrasi engelini en aza indirdiği, evrakın işleme konulmasını engelleyerek yapılacak işlerde gecikmelerin yaşanmasını ortadan kaldırdığı, evrakların kaybolma ve gibi riskleri asgari düzeye indirgeyerek daha açık ve güvenli bir yazışma sisteminin oluştuğu ortaya çıkmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı'nda kullanılan DYS ile ilgili yapılan bu çalışmaların sonuçları da DYS'nin teknolojisi ve ara yüzüne ilişkin ortaya çıkan sonuçları destekler niteliktedir. Bununla birlikte, Aydın (2005) tarafından elektronik bilgi ve belge yönetimi konusunda yapılan çalışmada, bilgi teknolojilerinin son dönemlerde gelişme göstererek elektronik belgelerin bir nüshasının farklı ortamlardaki alıcılara hızlı bir şekilde iletilmesine olanak sağladığı, evrakların kâğıt olmadan oluşturulup depolanması, arşivlenmesi ve imha edilmesine imkân tanıdığı sonucu ortaya çıkmıştır.

DYS'nin kullanımında yaşanan sorunlara yönelik okul yöneticilerinin hem tek bir sorunu hem de aynı anda iki farklı sorunu birlikte vurguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Teknolojik bir boyutu da olan DYS'nin kullanımında yaşanan sorunlar göz ardı edilmemesi gereken bir konudur. Bununla ilgili olarak tek bir sorunu vurgulayan okul yöneticileri en fazla DYS ile ilgili “dış kaynaklı sorunlar” gündeme getirmiştir. Bu dış kaynaklı sorunlar, genellikle sistemin yapısından veya kullanıcıdan kaynaklı sorunlar olmayıp internet alt yapısı veya mobil cihazların yapısı gibi sorunlardan oluşmaktadır. Tek sorun olarak en az vurgulanan sorun ise kullanıcıların “kişisel” özelliklerine dayalı sorunlardır. DYS'nin kullanımı ile ilgili olarak aynı anda iki farklı sorunun birlikte vurgulandığı sorunlara bakıldığında, dış kaynaklı sorunlar ile kişisel özelliklere dayalı sorunların birlikte ele alındığı ve dış kaynaklı sorunlar ile sistemin yapısından kaynaklı sorunların birlikte ele alındığı görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun DYS'nin kullanımında yaşanan sorunları “dış kaynaklı” olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

DYS'nin sorunsuz bir sistem olmadığı araştırma sonucunda ortaya çıkmış olup bu sorunların çoğu kez birden fazla sebepten kaynaklandığı görülmektedir. Araştırma bulgularından hareketle internet altyapı sorunları, kullanılan bilgisayarların günümüz teknolojisinde yetersiz kalması, DHS'ye Millî Eğitim Bakanlığı internet altyapısı dışında herhangi bir internet sağlayıcısından erişimin mümkün olmaması, sistemsel arızaların ortaya çıkması, mobil cihazlardan erişimin ve kullanımın sınırlı olması, geçmişe dönük evrak aramada üst sayı sınırının bulunması, kişisel yetersizlik, teknoloji okuryazarı olunmaması ve elektrik kesintileri gibi sorunların DHS kullanımında yaşanan sorunlara öncülük ettiği düşünülmektedir. Araştırmanın bu sonucu, Altınok ve Duran'ın (2018) yaptığı araştırmada, DHS kullanımında yaşanan sorunlar arasında internet hızının yetersiz olması, okul dışında kullanılan kişisel bilgisayarlardan ya da mobil cihazlardan erişim izninin olmaması, sistem kelime işlemcisinin yetersiz oluşu sonuçları ile örtüşmektedir.

Altıntaş (2019) okul yöneticilerinin DHS hakkında görüşlerine yönelik yaptığı araştırmada DHS kullanımında karşılaşılan sorunlar arasında geçmişe dönük resmi yazı sorgulamasının sayı sınırından dolayı güç olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özker (2010) ise Adalet Bakanlığı tarafından kullanılan ve DHS ile benzer bir uygulama olan UYAP üzerine yaptığı araştırmada adliyelerde kullanılan bilgisayar ve çevre birimlerinin teknolojiye uzak kalması, sistem kaynaklı yavaşlamaların ve yine sistemden kaynaklı kilitlenme ve donma problemlerinin yaşandığı sonucu, UYAP'ın etkinliğini belirlemeye yönelik Batır'ın (2013) yaptığı araştırmada ise sistemin yavaş çalıştığı sonucu araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir.

Visscher, Wild, Smith ve Newton (2003), İngiltere'deki ortaöğretim kurumlarındaki yönetim bilgi sistemlerinin kullanım derecesi, bu sisteme verilen önem ve sistemin kullanımını etkileyen faktörleri incelemişlerdir. Yapılan araştırmada, İngiltere'de kullanılan yönetim bilgi sistemlerinin büro tipi olduğunu ve stratejik yönetimi destekleyebilecek yönetsel açıdan ve dolaylı kullanımının sınırlı olması açısından yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Dolayısıyla farklı ülkelerde kullanılan bilgi yönetim sistemlerinin de avantajlarının yanı sıra bazı eksik yönlerinin de olduğu söylenebilir. Türkiye'de eğitim yönetiminde kullanılan DHS'nin de sistemsel veya yazılımsal bazı eksikliklerinin bulunduğu görülmektedir. Visscher ve Bloemen (1999), Hollanda'daki okullarda kullanılan yönetim bilgi sistemlerini inceleyerek, bu sistemlerin nasıl ve ne kadar kullanıldığı ve bu sistemi kullananların sistem hakkındaki görüşleri çerçevesinde değerlendirmiştir. Aynı zamanda, yönetim bilgi sistemlerinin kullanıcılar üzerindeki etkilerinden de bahsedilen bu araştırmada, genel olarak kullanıcıların aldıkları eğitim, sistem sorunları durumunda yardım etme sorunları, yenilik hızı ve kullanıcıların meslektaşlarından veya kullanım kılavuzundan aldıkları desteğin düzeyi gibi hu-

suslarda olumsuz tutumlara sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Dolayısıyla DYS kullanıcılarının sistem yeterliliği konusunda öne çıkarttıkları sorunlar ile Hollanda’da benzer olarak yapılan bu çalışmada ortaya çıkan sorunlar örtüşmektedir. Özellikle sistem sorunları durumunda yardım etme sorunları, yenilik hızı ve kullanıcıların meslektaşlarından veya kullanım kılavuzundan aldıkları desteğin düzeyi gibi sorunlar, bu çalışmada ortaya çıkan dış kaynaklı sorunlara işaret etmektedir.

Yönetim bilgi sistemleri; planlamada, insan kaynakları yönetiminde, iletişimde, denetimde ve karar vermede yönetime yardımcı olmak üzere, iç ve dış kaynaklardan uygun veri sağlayan, işgücü, donanım ve belirli prosedürlerin bir araya getirilmesi ile oluşturulmuş yapı olarak tanımlanmaktadır (Stewart, 2001). Bu çalışma sonuçları, okul yöneticilerinin görüşlerinin bir yönetim bilgi sistemi olan DYS’nin “yazılımsal” ve “kullanımsal” iyileştirmelerin şart olduğunu göstermektedir. Buna karşın, DYS’nin herhangi bir geliştirmeye ihtiyacının olmadığı yönünde çok sınırlı sayıda görüş olduğu da görülmektedir.

Bilgi yönetim sistemleri sürekli olarak güncellenen bir yapıya sahiptir. Bu yüzden, sistemin kullanımının öğretilmesi konusu oldukça önemli bir konudur. Bu noktada, devreye “kullanıcı eğitimlerinin” durumu konusu girmektedir. İlk kullanımın öğretilmesine yönelik eğitimlerin ve süreç içerisinde uygulamaya yönelik kullanıcı eğitimlerinin verilmesi hususu, DYS’nin yaygınlaştırılması açısından önemli bir boyutu oluşturmaktadır. DYS’nin kullanıcı eğitimleri ile ilgili okul yöneticilerinin çoğunluğunun “bireysel çabaların” önemine ve kapsamlı eğitimin gerekliliğine ayrı ayrı vurgu yaptıkları görülmektedir. Buna rağmen çalışmaya katılan okul yöneticilerinin bir kısmının ise kullanıcı eğitimlerinin “yetersiz olduğu” yönünde görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarından hareketle, okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda DYS’yi kullanmaya başlamadan önce bireysel olarak çaba gösterilmesi ve istekli olunması, sistem hakkında gerekli bilgi ve donanıma sahip olunması gerektiği bunun da eğitimle mümkün olduğu belirtilmiştir. Nitekim Yıldırım, Yılmaz ve Balıkcı’nın (2018) yaptığı çalışma sonucuna göre, DYS ile ilgili ilk başta verilen eğitimin, sunulan eğitimin içeriğindeki eksiklikten ya da eğitim veren eğiticinin donanım eksikliğine bağlı olarak yetersiz kalması sonucunda, DYS kullanıcılarının daha kapsamlı ve verimli bir eğitim almak istedikleri belirlenmiştir.

Okul yöneticilerine göre okullarda faaliyete geçirilen yeni teknolojinin başarılı olmasındaki en büyük engel teknik materyal ve maddi kaynaklardan çok insanlardaki bilgi ve tecrübe eksikliği ile alakalıdır (Karataş ve Sözcü, 2013). Değişime tam anlamıyla inanmayan veya değişimin karşısında zihinlerine engel koyan kişiler hayatın

çoğu alanında olduğu gibi elektronik belge yönetimi uygulamalarının kullanılmasında ve yaygınlaşmasında zorluk çıkardıkları görülmüştür (Saydam, 2015). Batır (2013) yaptığı araştırmanın sonucunda UYAP sistemini kullanımında ücretsiz kullanıcı eğitimlerinin verilmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir. Odabaş (2000) da kamu kurumlarında çalışan personellerin, görevlerine yönelik çeşitli hizmet içi eğitimler veya kurslar aracılığıyla alanda uzman ve donanımlı eğiticiler tarafından eğitilmelerinin etkili bir belge yönetimi sistemi açısından önemli olduğunu belirtmektedir.

Davenport ve Prusak (1997), okullarda kullanılan bilgi yönetimi sistemleri yaygınlaştırılırken bazı engeller ile karşılaşıldığını öne sürmektedir. Bu engeller; güven eksikliği, zaman ve fırsat eksikliği, bilgiye sahip olan kişilerin ödülleri, yeni bilgiyi içselleştirmede kapasite zorluğu çekilmesi, burada yaratılmadığı sendromu ve hatalara karşı yönetimin hoşgörüsüzlüğü olarak sıralamaktadırlar. Bu engellerle başa çıkmanın en önemli boyutu kullanıcı eğitimleri sorunudur. Okul yöneticilerinin bu araştırmada da vurguladığı gibi, DYS'nin kullanımı konusunda bireysel çabalar ve kullanıcı eğitimlerinin içeriği ve yapısı oldukça önemlidir.

Kanter'e (1977, s. 287) göre yöneticiler genellikle; fikirler, nesnelere ve insanlar olmak üzere üç temel unsurla ilgilenmek zorundadır. Bu unsurlar; yeni iş fikirleri ve fırsatlarının düzenlendiği "kavramsal düşünme", yönetim süreçlerinin detaylarının ilgilendiği "idare" ve son olarak insanların işin amaçlarını gerçekleştirmek için motive edildiği "liderlik" şeklinde açıklanmaktadır. DYS bağlamında yöneticilerin bu unsurlardaki yerine bakıldığında, DYS'nin kullanıcı profillerinin belirlenmesinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında, DYS'ye yönelik kavramsal düşünme, idare ve liderlik unsurlarının DYS kullanımını oldukça yakından etkileyeceği söylenebilir.

Teknoloji, eğitim yönetimini her geçen gün daha fazla etkilemektedir. Bu anlamda, okulların yeniden yapılanma sürecinde teknoloji çok önemli bir rol oynamaktadır. Bu yüzden okul yöneticileri teknolojiyi etkin bir şekilde kullanarak değişimin öncüsü olabilirler (Dönmez ve Sincar, 2008). DYS'nin kullanıcı profilleriyle ilgili olarak; "ilgili kullanıcı", "ilgili ve eleştirel kullanıcı", "ilgisiz kullanıcı", "eleştirel kullanıcı" ve "deneyimsiz kullanıcı" olmak üzere toplam 5 kullanıcı profili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılından itibaren okullarda kullanılan DYS, teknolojik bir modül veya uygulama olduğu için, DYS'ye yönelik kullanıcıların tavır ve yaklaşımlarının nasıl olduğunun belirlenmesi oldukça önemlidir. Bu noktada DYS'nin "kullanıcı profillerinin" nasıl olduğunun belirlenmesi gündeme gelmektedir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yarısından çoğunun görüşme sorularına verdikleri cevaplar doğrultusunda "ilgili" kullanıcı profiliyle eşleştikleri, "ilgili ve eleştirel kullanıcı" profilinin "ilgili kullanıcı" profiline oranla oldukça az sayıda ol-

duğu, “ilgisiz kullanıcı”, “eleştirel kullanıcı”, ve “deneyimsiz kullanıcı” profillerinin oransal olarak oldukça düşük sayıda olduğu ortaya çıkmıştır.

İlgili kullanıcı profilinin ortaya çıkmasında okul yöneticilerinin DYS ile ilgili olumlu görüş bildirmelerinden, DYS’ye olan tutum ve yaklaşımlarının olumlu yönde olmasından ve bu kullanıcıların DYS’ye ayırdıkları sürenin fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. “İlgili ve eleştirel kullanıcı” profili ise DYS’ye karşı tutum ve yaklaşımı olumlu yönde olan ancak bazı özellikleri konusunda DYS’yi yetersiz bulan okul yöneticilerinin görüşlerine göre şekillenmiştir. “İlgisiz kullanıcı” profili DYS’yi kullanmada kişisel yetersizlikten kaynaklı sorunlarla karşılaşan, yönetim işlerinde yetkilerini astlarına devreden, yaşı itibariyle teknolojik uygulamalarla arasına mesafe koyan okul yöneticilerinin şekillendirdiği kullanıcı profili olarak ortaya çıkmıştır. “Eleştirel kullanıcı” profili ise DYS’nin avantajlarına karşılık dezavantajlarının daha fazla olduğunu savunan, eski yazışma yöntemlerini daha çok benimseyen okul yöneticilerinden oluşmaktadır. “Deneyimsiz kullanıcı” profili okul yöneticiliğine yeni başlamış DYS ile tanışma süresi oldukça kısa olan okul yöneticilerinin profillerini yansıtmaktadır.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçların DYS’nin geliştirilmesi ve kalitesinin artırılmasında önemli bir rol oynayacağı beklenmektedir. DYS’nin kullanıcı ağında önemli bir konumda bulunan ve DYS’nin tüm uygulamalarının bizzat içinde olan okul yöneticilerinin görüşlerinin alınmasının başta Millî Eğitim Bakanlığı ve diğer tüm paydaşlara bir yol göstereceği düşünülmektedir.

Öneriler

Araştırma sonucunda, DYS’yi kullanan okul yöneticilerinin DYS’ye yönelik bakış açılarının nasıl olduğu ve kullanıcıların profil özelliklerinin nasıl değişim gösterdiği ortaya konulmuştur. Bu sonuçlardan hareketle, araştırma sonuçları doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı’nda görev yapan, DYS’yi sistemsel güncellemeler ile geliştiren ve kullanımını yaygınlaştırmayı sağlayan yetkililere şu önerilerde bulunulabilir:

- Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin de sıklıkla belirttikleri DYS’nin sınırlı cihaz ve bağlantılar ile kullanılması gerekliliği, önemli bir sorun olarak kabul edilmektedir. Bu yüzden DYS, MEB sertifikasına sahip olmayan cihaz ve internet bağlantıları ile kullanıcı erişimine açılabilir.
- DYS’nin mobil cihazlarda kullanılması oldukça önemlidir. Günümüzde, mobil cihazların kullanımının alanlarının oldukça yaygınlaştığı görülmektedir. e-devlet, e-nabız, kurumsal bilgi yönetim sistemleri gibi çoğu resmi uygulamanın dahi mobil cihazlar ile kullanımında, erişim sınırlılığı bulunmadığı görülmektedir.

Buradan hareketle araştırmaya katılan okul yöneticileri de mobil cihazlardan DYS'nin tüm özelliklerinin kullanılmasının oldukça faydalı olacağı konusunda görüş belirtmişlerdir. Bu yüzden, Mobil cihazlardan DYS'nin tüm özelliklerinin kullanımı aktif hâle getirilebilir.

- Teknolojik bir boyutu olan DYS'nin kullanımı konusu hedef kitle olan okul yöneticilerine önemli görevler yüklemektedir. Teknoloji, sürekli güncellenen ve değişen bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla, teknolojik bir yazılım olan DYS'nin kullanıcılarına yönelik düzenlenecek olan “kullanıcı eğitimleri” konusu, oldukça önemlidir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin de görüşleri doğrultusunda, kullanıcı eğitimlerinin genelde hedeflenen amaçlara ulaşmadığı anlaşılmaktadır. Bunlara ek olarak, teknolojik araçları kullanmada zorluk yaşayan yaşlı okul yöneticilerinin ve yeni atanan “deneyimsiz” okul yöneticilerinin eğitim yönetiminde yer aldığı gerçeği de göz önünde bulundurulduğunda, DYS'nin kullanımına başlanmadan önce tüm yöneticiler planlı ve sistemli bir hizmet içi eğitime alınabilir. Ayrıca kullanıcı eğitimleri konusunda sadece geleneksel eğitimler değil, bunun yanı sıra uzaktan eğitim araçları da kullanılarak farklı dijital araçlar üzerinden eğitim yöntemleri çeşitlendirilebilir.
- DYS'ye ilişkin sistemsel bir sınırlılık olarak “imzalama” özelliğinin, sistemi kullanan yöneticilerin de en fazla üzerinde durdukları meselelerden birisidir. E-imza yerine mobil imza kullanılarak, sistemin mobil cihazlarda da kullanılması sağlanabilir.
- Günümüzde, bilgi yönetim sistemleri gibi teknolojik araçların veya yazılımların mantığı “erişilebilir” ve “kullanıcı dostu” olması gibi özelliklere sahip olması açılarından birbiriyle yarışmaktadır. Bu yüzden, DYS'nin java altyapısına bağlı kalınmadan direkt olarak internet tarayıcısı üzerinden erişime açılması sağlanabilir.
- DYS'nin kullanım alanı, okul bilgi yönetiminde resmi yazışmaları takip etmek ve bilgi yönetimini kolaylaştırmaktır. Okul yönetimi içerisinde önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin bilgi yönetimi sisteminin dışında kalması önemli bir eksiklik olarak görülebilir. DYS'nin öğretmenlere de tanımlanması yapılarak, MEBBİS sistemine entegre edilerek öğretmenlerin kendilerini ilgilendiren resmi yazıları görmeleri ve imzalamaları sağlanabilir.
- DYS'nin kullanıcılarının görüşleri doğrultusunda, kullanımı kolaylaştıracak yazılımsal bazı düzenlemeler yapılması gerektiği görülmektedir. Kurumla ilgili geçmişe dönük tüm yazılara tarih sınırı olmadan DYS yetkilisinin erişebilmesi sağlanabilir.

- Teknolojik araçlarda zaman tasarrufu ve kullanım kolaylığı konusu oldukça önemlidir. Bu yüzden bilgisayarlardaki donma ve hız sorunlarını tetikleyen sistem gereklilikleri konusu çözüme kavuşturulmalıdır. Özellikle sistemin teknolojik açıdan eski bilgisayarlarda daha hızlı bir şekilde çalıştırılabilmesi için, sistem gereksinimleri azaltılabilir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda, konu ile ilgili çalışma yapacak araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

- Bu araştırma, DYS'yi kullanan okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın kapsamı genişletilerek Millî Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan ve DYS'yi kullanan tüm kademelerdeki personelleri (Millî Eğitim Müdürü, Millî Eğitim Şube Müdürü, şef, VHKİ, memur vs.) kapsayacak şekilde bir çalışma yapılabilir.
- Bu araştırma, nitel araştırma deseniyle planlanarak yapılmıştır. Farklı çalışma gruplarının daha farklı bakış açıları ve tutumları da belirlemek için, karma yöntem kullanılarak yapılacak bir çalışmada veri çeşitlenmesi sağlanabilir.
- Bilgi yönetim sistemi olarak DYS, eskiden kullanılan resmî yazışma uygulamaları ile doküman analizi yöntemiyle incelenerek kıyaslanabilir. Ayrıca farklı kurumların kullandıkları bilgi yönetim sistemleri ile DYS'nin sistemsel ve kullanımsal özellikleri açısından karşılaştırılması yapılabilir.

Kaynakça

- Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi teknolojilerinin okullarda kullanımı ve öğretmenlerin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 105-109.
- Altınok, V. ve Duran, A. (2018). Okul yöneticilerinin doküman yönetim sistemi (DYS) hakkındaki görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 2 (1), 67-82.
- Altıntaş, İ. (2019). *Bilgi toplumunda bir e-devlet uygulaması olarak DYS hakkında okul yöneticilerinin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Aydın, C. (2005). Bilgi teknolojilerinin belge yönetimine etkisi ve elektronik belge yönetimi. *Bilgi Dünyası*, 6(1), 89-97.
- Ayral, M. (2007). *Okulda bilgi yönetimi model önerisi kapsamında yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Ankara ili okullarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Balcı, A. (2005). *Eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Tekaç.
- Balcı, A. (2021). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Batır, U. (2013). *E-Devlet uygulamalarından adalet bakanlığı ulusal yargı ağı bilişim sistemi portalı (uyap) 'ın etkinliğini belirlemeye yönelik Ankara barosu avukatları üzerine bir alan araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bükeç, C. M. (2007). *Örgütlerde bilgi yönetiminde kullanılan bilgi ve iletişim teknolojilerinin örgüt kültürüne etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cansız Aktaş, M. (2015). Nitel Veri Toplama Araçları. M. Metin (Ed.). *Kuramdan uygulamaya bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s.337-371). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (2nd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çınar, İ. (2002). *Eğitim yöneticilerinin bilgi yönetimindeki yeterlikleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Davenport, T. ve Prusak L., (1998). *Working knowledge*. (Harvard Business School) Boston.
- Dönmez, B., ve Sincar, M. (2008). Avrupa birliği sürecinde yükselen ağ toplumu ve eğitim yöneticileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 1-19.
- DYS, [Doküman Yönetim Sistemi], (2021). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Doküman Yönetim Sistemi*. Erişim adresi: <http://dys.meb.gov.tr/MEBDYSWeb/index.jsp>. Erişim Tarihi: 24.09.2021.
- Ersoy, A. F. (2017). Fenomenoloji. Ahmet Saban ve Ali Ersoy (Ed.). *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (81-134). Ankara: Anı.
- Fraenkel, J. R, ve Wallen, N.E. (2008). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Higher Education.

- Güler, A. (2019). *MEB yönetim bilgi sistemi olarak Doküman Yönetim Sistemi (DYS) uygulamalarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Harrison, R. ve Kessels, J. (2004). *Human resource development in a knowledge economy*. New York: Palgrave Macmillan Pub.
- İlğan, A. (2016). Örgüt ve yönetim bilimine giriş. Hasan Basri Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz (Ed.). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (ss. 65-86). Ankara: Pegem Akademi.
- Kanter, J. (1977). *Management-oriented management information systems*. Englewood Cliffs, New Jersey, U.S.A.: Prentice-Hall.
- Karataş, İ. H. ve Sözcü, Ö. F. (2013). Okul yöneticilerinin fatih projesine ilişkin farkındalıkları, tutumları ve beklentileri: Bir durum analizi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 41-62.
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye’de uygulama*. Ankara: Bilim.
- Leech, N. L. ve Onwuegbuzie, A.J. (2007). An array of qualitative data analysis tools: A Call for data analysis triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22(4), 557-584.
- Memişoğlu, S. P. ve Özsarıkamış, S. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterlikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 133-151.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- O’Brien, J. A. (1999). *Management information systems: Managing Information technology in the internetworked enterprise*. U.S.A: Irwin McGraw-Hill.
- Odabaş, H. (2000). *Kurum ve kuruluşlarda yazışmalar ve denetimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özker, R. (2010). *Adalet Bakanlığı Ulusal Yargı Ağı Projesi (UYAP)’ın Adalet Bakanlığı çalışanları üzerindeki etkisi üzerine bir alan araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saydam, V. (2015). Elektronik belge yönetimi uygulamalarında personel farkındalığının artırılması: değişim yönetimi açısından bir inceleme. *Bilgi ve Belge Araştırmaları*, (3), 23-32.

- Stewart, T. A. (2007). *The wealth of knowledge: Intellectual capital and the twenty-first century organization*. New York: Currency.
- Szilagy, A. D. (1988). *Management and Performance*. U.S.A: Scott, Foresman and Company.
- Turan, S. (2002). Teknolojinin okul yönetiminde etkin kullanımında eğitim yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30, 271-281.
- Visscher, A. J. ve Bloemen, P. P. M. (1999). Evaluation of the use of computer-assisted management information systems in Dutch schools. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(1), 172-188.
- Visscher, A. J., Wild, P., Smith, D. ve Newton, L. (2003). Evaluation of the implementation, use and effects of a computerised management information systems in English secondary schools. *British Journal of Educational Technology*, 34(3), 357-366.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, R., Yılmaz, E. ve Balıkcı, A. (2018). Eğitim bürokrasisinde yeni bir uygulama: Doküman Yönetim Sistemi (DYS). *Turkish Studies*. 13(11), 1497-1515. doi:<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13196>.

Sevgili Okulum....: Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Okulları için Yazdıkları Minnettarlık Mektuplarının Analizi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Çiğdem KEVEN-AKLİMAN¹, Fatma ALTINSOY²

1 Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, keven.akliman@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4837-9972.

2 Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, fatmaaltinsoy.26@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4910-2510.

Gönderilme Tarihi: 02.01.2022 Kabul Tarihi: 13.04.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1052488

Öz

COVID-19 salgını nedeniyle öğretmenler meslekleri boyunca ilk kez okul ortamlarından uzak kalarak çevrimiçi eğitim sürecine katıldı. Bu zorunlu uzak kalışın öğretmenlerin okula ilişkin algılarında değişim yarattığı düşünülmektedir. Bu çalışmada uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin okula ilişkin olumlu algılarını ve okulun yaşamlarındaki işlevini ortaya çıkarmak amaç edinilmiştir. Bu nitel çalışmada uzaktan eğitim sürecinde olan 20 gönüllü öğretmenden okulları için teşekkür (minnettarlık) mektupları yazmaları istenmiştir. Veriler; minnettarlık mektup formu aracılığıyla toplanmış ve beş aşamada içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Öğretmenlerin minnettarlık mektupları çözümlemelerinden beş temaya ve bu temalara ait 22 koda ulaşılmıştır. Minnettarlık mektuplarından elde edilen temalar; mesleki doyum, motivasyon kaynağı olarak okul, ait olma duygusu, yaşantı zenginliği, diğerleriyle ilişkiler ve temas ihtiyacı olmuştur. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin uzaktan eğitime devam ettikleri salgın döneminde okulun hayatlarındaki faydalı yönleri için şükranlarını tanımlayabildiklerini ve ifade edebildiklerini göstermiştir. Araştırma bulgularının literatüre katkıları ayrıntılı olarak tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: minnettarlık, okul, öğretmen, minnettarlık mektubu

My Dear School...: Analysis of the Gratitude Letters Written by Teachers for their Schools in the Distance Education Process

Abstract

Due to the COVID-19 epidemic, teachers stayed away from school environments for the first time throughout their profession and participated in the online education process. It is thought that this forced distance has created a change in teachers' perceptions of the school. In this study, it is aimed to reveal the positive perceptions of teachers about the school in the distance education process and the function of the school in their lives. In the present qualitative study, 20 volunteer teachers who were in the distance education process were asked to write thank you (gratitude) letters for their schools. The data were collected through the gratitude letter form and analyzed with content analysis technique in five stages. Five themes and 22 codes belonging to these themes were obtained from the analyzes of the teachers' gratitude letters. Themes derived from the gratitude letters; job satisfaction, school as a source of motivation, sense of belonging, richness of life, relationships and contact with others. Code distribution according to themes; five codes in the theme of school as a source of motivation, five codes in the theme of sense of belonging, four codes in the theme of richness of experience, five codes in the theme of job satisfaction, and three codes in the need for relationships and contact with others. The findings from this study show that teachers were able to identify and express their gratitude for the beneficial aspects of school in their lives during the pandemic period when they continued distance education. The contributions of the research findings to the literature are discussed in detail.

Keywords: *gratitude, school, teacher, letter of gratitude*

Giriş

Okullar, toplumla yeni nesil arasında etkileşim ve iletişimi sağlayan önemli bir sistem olarak bilinir. Okul toplumsal bir sistem olmasının yanında formal bir kurum olup, eğitim sisteminin amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda öğrenciye istendik bilgi, beceri ve davranışları kazandırmayı hedefleyen bir örgüt olarak tanımlanabilir (Aytaç, 2000). Hammaddesi insan olup, çevresindeki bütün formal ve informal örgütleri etkileyen ve onlardan etkilenen, bunun yanında onlara eğitilmiş insan kaynağı sağlayan bir örgüttür (Bursalıoğlu, 2002). Okul işlevi bakımından toplumun tümüne hizmet sunmaktadır.

Covid-19 salgını nedeniyle okullar kapatılarak yüz yüze eğitime ara verilmiş, uzaktan eğitim yoluyla eğitim öğretim faaliyetlerinin devamlılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Bu süreçte öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla araştırmalar yapılmıştır. Yapılan bazı araştırmalar öğretmenlerin; öğrenimin yüzeysel kalması, çevrimiçi etkileşimin sağlıklı bir şekilde kurulamaması ve sosyal yaşamın kısıtlanması şeklinde olumsuz değerlendirmelere sahip oldukları bulunmuştur (Akbal ve Akbal, 2020; Alam, 2020; Bozkurt, 2020; Chakraborty, Mittal, Gupta, Yadav ve Arora, 2021; Paydar ve Doğan, 2019; Özdoğan ve Berkant, 2020; Sarı ve Nayır, 2020; Yurtbakan ve Akyıldız, 2020). Bu değerlendirmelerin aksine uzaktan eğitim sürecinin öğretmenler açısından sağlık, kolaylık, inavasyon ve zaman konularında kolaylıklar sağladığını gösteren araştırmalar mevcuttur (Daniel, 2020; Fidan, 2021). Bunun yanı sıra salgın sürecinde öğretmenlerin okul algılarında değişimin olup olmadığına ilişkin araştırma sonucuna rastlanmamıştır.

Literatürde salgın öncesinde öğretmenlerin okula ilişkin algıları çeşitli yöntemlerle incelenmiştir. Bunlardan en yaygın kullanılanı metafor çalışmaları olmuştur (Balcı, 2011; Cerit, 2006; Özdemir ve Orhan, 2019; Saban, 2004). Ortaokul kademesinde bulunan öğrenci ve öğretmen algılarına dayalı olarak gerçekleştirilen bir çalışmada okul; “aile, bilgisayar, akvaryum, ana kucağı, cehennem, sirk, fabrika, hipodrom, kalp” gibi metaforlarla açıklanmıştır (Aydoğdu, 2008). Bu çalışmada özellikle öğretmenlerin öğrencilere göre daha olumsuz okul algısına sahip oldukları saptanmıştır. Öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin okul algısına dayalı yürütülen bir diğer çalışmada okula ilişkin; “büyüme ve gelişme yeri, bilgi ve aydınlanma yeri, aile ve takım” gibi metaforlar elde edilmiştir. Nalçacı ve Bektaş (2012) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan metafor çalışmasında, okula ilişkin katılımcılar tarafından üretilen metaforların; “vazgeçilmez, olumsuz, yönlendirici, sosyal ortam, yarış, eğlendirici, biçimlendirici, gelişme, otorite, güven verici ve bilgi sağlayıcı” olmak üzere çeşitli kategorilerde toplandığı görülmüştür. Uzaktan eğitim öncesinde yapılan bu çalışmalarda öğretmenlerin okula ilişkin hem olumlu hem de olumsuz algılara sahip olduğu gözlenmiştir. Uzaktan eğitim sürecine ilişkin öğretmen algılarını üzerine yapılan araştırmalarda uzaktan eğitimin erişim sıkıntısı, derse katılımı ve dersin verimde azalma gibi olumsuzluklar doğurması (Cantürk ve Cantürk, 2020; Çokyaman ve Ünal, 2020) yanında duyuşsal, zamansal ve sınıf yönetimi açısından olumlu özelliklere sahip olduğu bulunmuştur (Cantürk ve Cantürk, 2020; Fidan, 2021). Uzaktan eğitim sürecini deneyimleyen öğretmenlerin; okulların varlığı ve salgın sonrası süreçte gerekliliği konusunda bir değerlendirme yapma fırsatı bulduklarına inanılmaktadır. Bilgiye kolayca ulaşıldığı günümüzde okulların varlığı ve bilgiyi aktarmak dışında sahip olduğu işlevlerin daha net ortaya çıkarılmasında öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecindeki deneyimlerinin, algılarının ve gözlemlerinin önemli katkılar sunacağına inanılmaktadır.

Bireylerin bir durum, olgu ya da kişiye karşı olan olumlu duyguları ve ondan sağladığı faydaları ortaya çıkarmak amacıyla minnettarlık çalışmaları bir yöntem olarak kullanılabilir. Minnettarlık, tipik olarak, kişinin hayatındaki bir şey veya birisi için müteşekkir olma eğilimi, olumlu bir duygu, uygulama veya eğilim olarak çeşitli şekillerde tanımlanmıştır (Watkins, Woodward, Stone ve Kolts, 2003). Yapılan araştırmalarda, kişisel minnettarlık (minnettarlık gösterme eğilimi) ile bireylerin genel iyilik hali arasında bağlantılar bulunmuştur (Emmons ve McCullough, 2003; Watkins ve diğ., 2003). Araştırmalar minnettarlık düzeyi yüksek olan bireylerin, minnettarlık düzeyi düşük olanlara kıyasla daha yüksek düzeyde yaşam doyumunu ve daha fazla sayıda olumlu duygu yaşadıklarını bildirmiştir (McCullough, Emmons ve Tsang, 2002). Ayrıca yüksek düzeyde minnettarlığa sahip olan kadınların daha yüksek travma sonrası büyüme ve daha düşük depresyon ve anksiyete seviyesine sahip olduğunu gözlenmiştir (Ruini ve Vescovelli, 2013). Bunun yanı sıra minnettarlık çalışmaları belirli bir kişi ya da duruma karşı olumlu algı ve bunun nedenlerini ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmıştır (Herbland, Goldberg, Garric ve Lesieur, 2017; Timmons, Ekas ve Johnson, 2017). Mevcut araştırmada minnettarlık mektupları öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde okula ilişkin olumlu algıları ortaya çıkarmak amacıyla kullanılması amaçlanmıştır.

Okulun öğretmenlerin mesleki yaşamlarında ve iyi oluşlarında sağladığı işlevleri minnettarlık çalışmalarıyla belirlemek yeni bir yöntemdir. Bu çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde okullarına ilişkin olumlu algılarının minnettarlık mektuplarıyla ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde okula ilişkin değişen algılarını ortaya çıkarmak, uzaktan eğitimle karşılaşmamış ihtiyaçları belirlemek ve buna ilişkin önlemler almak için katkı sunabilir. Bu çalışmada, minnettarlık mektuplarının kullanılması öğretmenlerin okula ilişkin olumlu algılarının belirlenmesinde literatüre yeni bir araç olarak katkı sağlayacaktır. Bu çalışma, sonuçları itibarıyla eğitim politikacılarına öğretmenlerin motivasyon kaynaklarının belirlenmesinde, okulun öğrenme ortamı dışında işlevlerinin belirginleşmesinde, eğitimde verimliliğin artırılmasında, yüz yüze ve uzaktan eğitim süreçlerinin planlanmasında ve geliştirilmesinde önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde minnettarlık mektupları aracılığıyla okula ilişkin algılarını keşfetmeye odaklanmıştır. Çalışmada, katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin okula minnettarlığını açığa çıkarılması amaçlandığından nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, bireylerin deneyimlerine yükledikleri anlamların özüne odaklanır (Creswell, 2014; Merriam, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, farklı eğitim kurumlarında farklı branşlarda görev yapan 20 öğretmendir. Katılımcılar belirlenirken amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır (Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Katılımcı seçim ölçütleri, farklı eğitim kademelerinde ve branşlarda öğretmen olarak çalışıyor olmak ve çalışmaya katılım için gönüllü olmaktır. Çalışmanın katılımcıları, seçim kriterlerini karşılayan ve bilgilendirilmiş onamı kabul eden 20 öğretmenden oluşmaktadır. Nitel araştırmalarda, olgunun özüne ulaşmak amaçlandığından kod ve anlam doygunluğunu sağlayabilmek için 16 katılımcının yeterli olduğu belirtilmektedir (Hennink, Kaiser ve Marconi, 2017). Bu çalışmaya uzaktan eğitim sürecini deneyimleyen 20 öğretmen katılmıştır. Katılımcılara ait betimsel bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur. Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcılar kodlanırken her bir katılımcı “K” şeklinde gösterilmiş ve sırayla numaralandırılmıştır.

Tablo 1

Katılımcı Bilgileri

| Katılımcılar | Cinsiyet | Mesleki Deneyim | Branş |
|--------------|----------|-----------------|-----------------|
| K1 | Erkek | 19 | Sınıf Öğretmeni |
| K2 | Erkek | 15 | Rehberlik |
| K3 | Kadın | 21 | Edebiyat |
| K4 | Erkek | 15 | Türkçe |
| K5 | Kadın | 10 | Sınıf Öğretmeni |
| K6 | Kadın | 21 | Rehberlik |
| K7 | Erkek | 15 | Sınıf Öğretmeni |
| K8 | Erkek | 14 | Sınıf Öğretmeni |
| K9 | Erkek | 24 | Sınıf Öğretmeni |
| K10 | Kadın | 14 | Rehberlik |
| K11 | Kadın | 1 | Rehberlik |
| K12 | Kadın | 4 | Edebiyat |
| K13 | Kadın | 3 | Çocuk Gelişimi |
| K14 | Kadın | 3 | Özel Eğitim |
| K15 | Kadın | 4 | Özel Eğitim |
| K16 | Erkek | 5 | Özel Eğitim |
| K17 | Kadın | 1 | Tarih |
| K18 | Erkek | 15 | Özel Eğitim |
| K19 | Kadın | 1 | Coğrafya |
| K20 | Kadın | 5 | Özel Eğitim |

Verilerin Toplanması

Çalışmaya Sosyal ve Beşeri Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan “etik onay” alınarak başlanmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından Google Form aracılığı ile oluşturulan çevrimiçi mektup formuyla (mektup yazma çalışması) toplanmıştır. Veri toplama aracı hazırlanırken pozitif psikolojide ele alınan minnettarlık alan yazın açıklamalarından da yararlanılmıştır (Duran ve Tan, 2013; Emmons ve McCullough 2003; Herbland, Goldberg, Garric ve Lesieur, 2017; Sheldon ve Lyubomirsky, 2006; Toepfer, Cichy ve Peters, 2012). Bununla birlikte iki alan uzmanının (rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında) görüşleri doğrultusunda veri toplama aracına son şekli verilmiştir. Minnettarlık mektubu yazım bölümünün giriş cümlesi “Sevgili Okulum...” şeklinde başlayarak boşluktan sonra katılımcıların mektuplarını yazabileceği bir alan oluşturulmuştur. Uygulama aşamasında araştırma kapsamında belirlenen ölçütleri karşılayan gönüllü katılımcılara çevrimiçi ortamda ulaşılmıştır. Katılımcıların uzaktan eğitim sürecindeki okula yönelik minnettarlık mektupları yazmaları için belirli bir süre aralığı verilerek mektup içeriklerini düşünmeleri için zaman tanınmıştır. Katılımcılar ortalama bir ayda minnettarlık mektuplarını tamamlamışlardır.

Verilerin Analizi

Katılımcılardan elde edilen veriler yazıya aktarılmış ve her bir katılımcıya numara verilerek cevaplar analiz için sıralanmıştır. Öğretmenlerin minnettarlık mektuplarından elde edilen bulgular içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde, tematik benzerlik gösteren verilerden kod ve temalar oluşturularak verilerde saklı anlama ulaşmak amaçlanır (Creswell, 2014). Tümevarımcı bir yaklaşım benimsenerek gerçekleştirilen içerik analizi tekniği beş aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada düzenlenen verilerden anlamlı birimler oluşturabilmek için kodlama gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada elde edilen kodlar incelenerek benzerlik ve farklılıklarına göre temalar oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada kod ve temaların tutarlılığı yani anlamlı bütün oluşturma özelliği gözden geçirilmiştir. Dördüncü aşamada ise kod ve temalara son şekli verilmiştir. Son aşamada ayrıntılı olarak sunulan bulgular yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada, katılımcı raporlarında 22 koda ve bu kodlardan beş temaya ulaşılmıştır. Verilerden elde edilen kod ve temalar bulgular başlığı altında ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Nitel yöntemle yürütülen bu çalışmada geçerlik ve güvenirlik için birtakım yollar izlenmiştir (Johnson ve Christensen, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmanın iç geçerliğinde [inandırıcılık] katılımcı mektuplarındaki saklı anlama aşinalık kazanmak için verilerle uzun süre etkileşim sağlanmıştır. Buna göre kodlama aşaması iki farklı

zamanda [10 gün ara ile] ve birbirinden bağımsız bir şekilde gerçekleştirilmiştir. İki uzman tarafından gerçekleştirilen bu süreç sonunda kodlamalar karşılaştırılarak uzlaşma gidilmiştir. Ayrıca derinlik odaklı veri elde edebilmek için katılımcılara minnettarlık mektuplarını yazmaları için belirli bir zaman aralığı tanınmıştır. Çalışmanın dış geçerliğini [aktarılabirlik] sağlamak için amaçlı örneklem yöntemine gidilmiş ve katılımcılar ölçüt örnekleme göre belirlenmiştir. Bununla birlikte araştırmanın tüm aşamaları açıklanarak ayrıntılı betimleme yoluna gidilmiş ve katılımcı görüşlerine ait alıntılara yer verilmiştir. İç güvenilirlik [tutarlık] için tutarlılık incelemesi yoluna gidilmiş ve araştırmacılar dışında bir uzmandan analiz sonuçlarına ilişkin görüşleri alınmış, alınan dönütler doğrultusunda elde edilen kod ve temalara nihai hali verilmiştir. Son olarak dış güvenilirlik [teyit edilebilirlik] için veriler ile elde edilen kod ve temaların uyumluluğu araştırmacılar ve dış değerlendirici olan bir uzman tarafından karşılaştırılmıştır.

Bulgular

Minnettarlık mektup çözümlenmelerinden “mesleki doyum, motivasyon kaynağı olarak okul, ait olma duygusu, yaşantı zenginliği, diğerleriyle ilişkiler ve temas ihtiyacı” olmak üzere beş temaya ulaşılmıştır. Mesleki doyum temasına ait ulaşılan kodlar “yaşama anlam katma, okulun değerini anlama, yaşam doyumu, mesleki rolüne değer katma ve insanların hayatına iz bırakabilmek” şeklindedir. Motivasyon kaynağı olarak okul temasında “yaşam düzenleyicisi, yaşama alanı, motivasyon kaynağı olarak okul, fayda sağlama ve kendine bakım sunma” olmak üzere beş kod elde edilmiştir. Bir diğer tema olan ait olma duygusunda ise “aidiyet duygusu, bağ kurma, güven veren yer, aile olma ve birlik olma duygusu” şeklinde toplamda beş kod elde edilmiştir. Yaşantı zenginliği temasında “yaşantı zenginliği, öğrenme deneyimi, yaşama renk katma ve hayatı prova etmek” olmak üzere dört kod elde edilmiştir. Öğretmenlerin minnettarlık mektuplarında ulaşılan son tema diğerleriyle ilişkiler ve temas ihtiyacı olmuştur. Bu temaya ait kodlar “sosyalleşme ihtiyacının karşılanması, yüz yüze iletişim ve temas ihtiyacı ve paylaşmak şeklinde adlandırılmıştır. Çalışmada ulaşılan tema, kod ve frekans dağılımları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2*Tema, Kod ve Frekans Dağılımları*

| Yüzdelik Dağılım % | Kişi Bazında Tekrarlanan Frekans | Kod | Tema |
|--------------------|----------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------|
| 100 | 20 | Okulun değerini anlama | Mesleki Doyum |
| 45 | 9 | Yaşama anlam katma | |
| 25 | 5 | Yaşam doyumu | |
| 20 | 4 | Mesleki rolüne değer katma | |
| 15 | 3 | İnsanların hayatına iz bırakabilmek | |
| 35 | 7 | Yaşam düzenleyicisi | Motivasyon Kaynağı Olarak Okul |
| 5 | 1 | Yaşama alanı | |
| 30 | 6 | Motivasyon kaynağı olarak okul | |
| 5 | 1 | Fayda sağlama | |
| 5 | 1 | Kendine bakım sunma | |
| 25 | 5 | Aidiyet duygusu | Ait Olma Duygusu |
| 15 | 3 | Bağ kurma | |
| 15 | 3 | Güven veren yer | |
| 15 | 3 | Aile olma | |
| 5 | 1 | Birlik olma duygusu | |
| 20 | 4 | Yaşantı zenginliği | Yaşantı Zenginliği |
| 15 | 3 | Öğrenme deneyimi | |
| 5 | 1 | Yaşama renk katma | |
| 5 | 1 | Hayatı prova etmek | |
| 20 | 4 | Sosyalleşmek ihtiyacının karşılanması | |
| 40 | 8 | Yüz yüze iletişim ve temas ihtiyacı | |
| 5 | 1 | Paylaşmak | |

Tema: Mesleki Doyum

Öğretmenlerin okula yönelik minnettarlık mektup analizlerinde mesleki doyum temasına ulaşılmıştır. Mesleki doyum temasında ulaşılan kodlar: yaşama anlam katma, okulun değerini anlama, yaşam doyumu, mesleki rolüne değer katma ve insanların hayatına iz bırakabilme şeklinde adlandırılmıştır. Katılımcılar bu temaya ait minnettarlıklarını dile getirirken; okulun mesleki rolü gerçekleştirmek için önemli bir araç olduğunu, okulun onları yaşam doyumu sağlayan bir yer olduğunu, öğrencilerin

kalbine dokunabilmenin tarifsiz bir doyum verdiğini, öğrencilere rol model olmanın önemini fark ettiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca katılımcılar bu temada topluma faydalı bir birey olmada okulun önemli bir rolü olduğunu, okulun yaşamı anlamlı kılan deneyimlerin oluşturduğu bir mekân olduğunu, okulun sadece boş bir bina olmaktan öte öğrencilerin sesleriyle anlam bulduğunu, okulun hayatı idame ettirmeye yarayan bir ekonomik faaliyetten ibaret olmayıp bireyin ruhunu ve kişiliğini doyuran bir değer olduğunu, hayat koşturmacası içinde okulun bir tadı olduğunu, okul sayesinde çalışmanın üretmenin ve öğretmenin kıymetinin fark ettiklerini belirtmişlerdir. Tüm katılımcılar, belirgin bir şekilde uzaktan eğitim sürecinde okulun değerine ilişkin yeni anlamlar yüklediklerini dile getirmişlerdir. Gönüllü katılımcıların kod deşifrelerine ilişkin örnek cümlelerine aşağıda yer verilmiştir.

“...İşim ve okulum sadece benim hayatımı idame ettirmeme yarayan bir ekonomik faaliyetten ibaret olmayıp aslında ruhumu ve kişiliğimi doyuran bir değermiş aynı zamanda. Bunu bir kez daha hatırladım bu zorlu zamanlarda. Belki elimizdekinin kıymetini kaybedince daha iyi anlarız dermişcesine... (K2/ Erkek, Branşı Rehberlik).”

“...Bu süreç sadece pozitif duygulardan ibaret değildi elbette. Zaman zaman yorgun düştüm, umutsuzluğa kapıldım, hayal kırıklığına uğradım, başarısız ve beceriksiz de hissettim. Hatta öyle ki, bırakıp gitmek istediğim anlar bile oldu! Şimdi uzunca bir süredir elimizde olmayan sebeplerden dolayı ayrıyoruz. Senin güvenli duvarların arasında, her birini çok sevdiğim pek çok güzel kalple bir arada olmanın kıymetini şimdi daha iyi anlıyorum... (K11/Kadın, Branşı Rehberlik).”

“...Kötü düşünceler, en sevdiğimiz ortamdan, arkadaşlarımızdan, çocuklarımız gibi benimsediğimiz öğrencilerimizden ayrı kalmış olmanın yarattığı üzüntü, sevdiğimizimize zarar gelmesinden duyduğumuz korkuları elbette her birey gibi ben de yaşıyorum. Ama umut etmekten ve kendime güzel günlerin tekrar geleceğini söylemekten hiçbir zaman vazgeçmiyorum. Bir benzetme yapacak olursam: Bir öğretmen için okulundan ve öğrencilerinden ayrı kalmak, gözlerinin ayırt edebildiği en parlak renklerin görünürlüğüünün kaybolması gibi bir şey... (K15/ Kadın, Branşı Özel Eğitim).”

“...Okul benim için hayat demek. Okulda olmayınca neşem gitti. Sabahları kalktığım zaman nefesim gitti. Ders zilini duymadığım için kulaklarım gitti. Öğretmenler odasındaki arkadaşlarım olmayınca yüreğim gitti. En yakın zamanda bunları geri istiyorum. ... (K18/ Erkek, Branşı Özel Eğitim).”

“...Şimdi evdeyiz. Ama bir şey eksik. Hani bir de severek gittiğin bir yere okul, ayakların geri geri gitmiyorsa, mutluyun çok şey eksik. Birçok rolümüz var hayatta. Evlat, kardeş, arkadaş, eş, anne-baba ve mesleki rollerimiz. Bu rollerimizin birçoğu-

nu şimdi evimizdeyken de gerçekleştirebiliyoruz. Ancak mesleğim, öğretmenlik. Her sabah ikinci evim olan okulumun kapısından öğretmen olarak girebilmek ne lüksmüş... (K6/ Kadın, Branşı Rehberlik)."

"Öğrencilerin kalbine dokunabilen öğretmen unutulmaz bir öğretmendir. Unutulmaz olmak, bundan yıllar sonra hatırlanıp yad edilmek, emekli olup gitsek bile bir gün bir yerlerde: "Hocam, beni tanıdınız mı? Ben... Hani bana şunu demiştiniz, benim için şunu yapmıştınız. Bakın başardım." sözleri ile gülümsemektir. Tüm bunları bana yaşatan ve yaşatacak olan okuluma ve öğrencilerime minnettarım... (K7/ Erkek, Branşı Sınıf Öğretmeni)."

Tema: Motivasyon Kaynağı Olarak Okul

Katılımcılar motivasyon kaynağı olarak okul temasında okulun düzenli bir hayat anlamına geldiğini fark ettiklerini, okulun karşılıklı yarar sağlayan yer olduğu, okul yaşantısının özel yaşamla iç içe örülen bir yapı arz ettiğini, okulun yaşamı ve duyguları düzenleyen bir işleve sahip olduğunu, mesleği sevme sebebinin öğrenciler olduğunu belirtmişlerdir. Motivasyon kaynağı olarak okul temasında ulaşılan kodlar: yaşam düzenleyicisi, yaşam alanı, motivasyon kaynağı olarak okul, fayda sağlama ve kendine bakım sunma şeklinde adlandırılmıştır. Katılımcılar, belirgin bir şekilde okulun yaşamı düzenleme işlevinin olduğunu fark ettiklerini dile getirmişlerdir. Minnettarlık mektuplarında ulaşılan kodlara ilişkin örnek cümleler aşağıda yer verilmiştir.

"...Meğer günümü planlayan şey senmişsin, öğrencilerim ve arkadaşlarım hayatıma anlam katıyormuş... (K1/ Erkek, Branşı Sınıf Öğretmeni)."

"...İlk etapta iyi gelen bu süreç zaman ilerledikçe ve belirsizlik sürdükçe beni sıkımsa ve boğmsa başladı. Çünkü şunu anladım; aslında her gün okula gitmek, giyinmek, süslenmek için zaman harcamak, bir şeyleri yetiştirmeye çalışmak, iletişim kurmak, sosyalleşmek, gülümsemek, kızmak, mutlu olmak, sinir olmak... ne kadar önemliymiş aslında hayatımın ve duygularımın düzeni açısından. ... (K3/ Kadın, Branşı Edebiyat)."

"Gün gelecek ve ben seni bu kadar çok özleyeceğim. Hadi canım! Yaz tatilinin gelmesini dört gözle beklerken, zorunlu verilen bu ara bana çok şey öğretti. Meğer ne kadar şanslıymışım her sabah uyanmak için saatim çaldığında, biraz daha uyumak için can atardım. Şimdi bütün saatler benim ama uyuyamıyorum... (K5/ Kadın, Branşı Sınıf Öğretmeni)."

"...Sevgili okulum öncelikle ortaokul ve lise yıllarımı geçirdiğim şimdi ise öğretmenlik yaptığım kurum olarak benim hayatımdaki önemin büyük... okula gidemediğim şu günlerde aslında okulun düzenli bir hayat anlamına geldiğini öğrendim... aslında"

yediğim yemeğin, içtiğim çayın tadının hayat koşturmacasının içinde bir tadı olduğunu fark ettim... (K10/Kadın, Branşı Rehberlik)."

"...Çocuklar burnumda tütüyor onların gözlerindeki ışığı görmek meğer ne kadar motive ediyormuş beni, mesleğimi sevmemin sebebi çocuklarmış onlar olmayınca boşlukta hissediyorum... (K12/ Kadın, Branşı Edebiyat)."

Tema: Ait Olma Duygusu

Ait olma duygusu temasında ulaşılan kodlar: aidiyet duygusu, bağ kurma, güven veren yer, aile olma ve birlik olma duygusu şeklinde adlandırılmıştır. Katılımcılar bu temada, okulla aralarında derin ve anlamlı bir bağ olduğunu, okulun aile-yuva-baba demek olduğunu, birlik ve beraberliği sağlayan bir çatı olduğunu, öğretmenler için ikinci yuva olduğunu, okulun güven verici bir işlevi olduğunu, farklı kültürleri içinde barındıran bir bütün olduğunu, okulun huzur bulunan ve ait hissedilen bir yer olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı mektuplarında elde edilen kodlara ilişkin cümle örnekleri şöyledir:

"...Okul kendimi bildim bileli hayatımda. Bir köy okulunun lojmanında başladı her şey. Okul ailem demek, yuvam demek, babam demek. Hep beraber unutulmaz bir deneyim yaşıyoruz. Acemi ve umutluyuz. Şimdi evdeyiz. Ama bir şey eksik. Hani bir de severek gittiğin bir yerse okul, ayakların geri geri gitmiyorsa, mutluyun çok şey eksik... (K6/ Kadın, Branşı Rehberlik)."

"...Biz biliyoruz bu günler de geçecek ve daha güzel günlerde daha büyük bir umut ve mutlulukla aynı birlik, beraberlik ve inançla kaldığımız yerden devam edeceğiz... (K8/ Erkek, Branşı Sınıf Öğretmeni)."

"...İnsan sevdiği şeylerin kıymetini kaybettiğinde veya zor günlerde daha iyi anlıyor derdik ve birçok kere bunu hayatımızda tecrübe ettim. Ama içinde bulunduğumuz bu süreç hiç alışık olmadığımız bir zamanda bizi ikinci yuvamızdan ve öğrencilerimizden ayırdı. ... (K9/ Erkek, Branşı Sınıf Öğretmeni)."

"...Her zaman birlikte hareket etmenin, bir aile gibi olabilmenin, her ne kadar farklı kültürlerden gelmiş olsak da birbirimize kattığı çok fazla şey olduğunu düşünüyor bu bilinçle gerek okul içi gerekse okul dışı yapılan her şeyin ne kadar özel yaşanmışlıklar olduğunu şu zor zamanlarda acı bir tecrübe ile daha iyi anlıyorum... (K13/ Kadın, Branşı Çocuk Gelişimi)."

"...Öğrencilik yıllarımdan itibaren, içerisine adım attığım andan beri her zaman huzurlu olduğum, kendimi ait hissettiğim nadir yerlerden birisi okul olmuştur. Belki de şanslı bir öğrenci olarak her zaman işlerini layığı ile yapan öğretmenlerin karşı-

ma çıkması, dostluklarımın çoğunu devam ettiğim okullarda bulmam bana bu aidiyet duygusunu veren en büyük etken olmuştur... (K16/ Erkek, Branşı Özel Eğitim)."

Tema: Yaşantı Zenginliği

Öğretmenlerin okula yönelik minnettarlık mektup analizlerinde yaşantı zenginliği temasına ait ulaşılan kodlar: yaşantı zenginliği, öğrenme deneyimi, yaşama renk katma ve hayatı prova etmek olmuştur. Katılımcılar bu kodlarda okulun yeni deneyimlere fırsat sunan bir kurum olduğunu, yaşamın öğrenildiği yer ve insanın ufkunu genişlettiğini, okulun kendini geliştirme imkanı sunduğunu, yeni ve farklı bir çevreyi tanımaya imkan sağladığını belirtmişlerdir. Katılımcı transkriptlerinden elde edilen kodlara ilişkin cümle örnekleri şöyledir:

"...Ama bir öğretmen olarak bir yandan benim öğrenciliğim de hala sürüyor. Çalıştığım okuldaki öğretmen arkadaşlarımdan, meslek büyüklerimden ve tabii ki çocuklardan öğrenmeye hala devam ediyorum. Mesleğimi icra ederken bana öğrenme imkanı sağladığı, kendimi geliştirmeme yardım edecek fırsatları ve mutlu, huzurlu bir çalışma ortamını sunduğu için, en önemlisi de büyük bir aileye dahil olmamı sağladığı için okuluma minnettarım... (K16/ Erkek, Branşı Özel Eğitim)."

"Okul çocuk için yeni ve farklı bir kültürle etkileşime girmek, sosyal bir birey olarak toplumda yer almak, dış dünya ve diğer insanlarla iletişime girmektir... (K19/ Kadın, Branşı Coğrafya)."

"...Okul sadece soğuk binalar değilmiş. ...Öğrenmekmiş; Hayatı, dersleri, duyguları ve birbirimizi. Özlenenmiş. "İyi ki"ymiş. Ne zaman olur bilmiyorum ama, her gün çıkarken birbirimize "görüştürüz" diyebilmekmiş ... (K6/ Kadın, Branşı Rehberlik)."

Tema: Diğerleriyle İlişkiler ve Temas İhtiyacı

Minnettarlık mektuplarında ulaşılan bir diğer tema da diğerleriyle ilişkiler ve temas ihtiyacı olmuştur. Bu temada ulaşılan kodlar sosyalleşme ihtiyacının karşılanması, yüz yüze iletişim ve temas ihtiyacı ve paylaşmak olmuştur. Katılımcılar bu temaya ait minnettarlıklarını okulun paydaşları olan öğretmenler-öğrenciler-veliler ve diğer okul çalışanlarıyla anlamlı derin ilişkilerin önemini anladıklarını, okulda öğrencilerin gözlerine bakarak ve karşı karşıya oturarak iletişim kurmanın önemini fark ettiklerini, yaşamın büyük bir diliminin geçtiği okulda heyecanı-mutluluğu-arkadaşlığı paylaşmanın önemini fark ettiklerini dile getirmişlerdir. Öğretmen mektuplarında elde edilen kodlara ilişkin cümlelere aşağıda yer verilmiştir.

"Ellerin, gözlerin, sesin, gülüşün... Sayamayacağım onlarca güzelliğini özledim çocuk. Düşünsene çocuk, bazen aklıma geliyorsun, bir tebessüm kaplıyor yüzümü..."

Bir bakışın aklıma geliyor belki o anda belki bir sözün. Kulaklarımda sesin. “Seni özliyceem.” deyişin, bazen inatlaşman olur olmadık şeylere, bazen masumlüğün kim bilir bazen de o yaramaz tavırların bile alıkoyamıyor seni aklımdan çıkarmama. Güliyorum hani bir şeker uğruna bize kök söktürmene, güliyorum istemediğin bir şeye net bir tavırla hayır deyişine, güliyorum e’yi a’yi öğrenirken karıştırmayı bile. Çocuk, fotoğraflarına bakıp seni özlemenin ne demek olduğunu biliyor musun? Tebesümlerime hüznün de karıştığını anlatsam anlar mısın? Biliyorum aslında sen de çok özledin. Umudunu yitirme çocuk, çünkü biz Zeki Müren’in de şarkılarında söylediği gibi “Elbet bir gün buluşacağız. Bu böyle yarım kalmayacak.”. ... (K14/Kadın, Branş Özel Eğitim).”

“...Bir de öğrencilerimi çok özledim, bu süre zarfında sürekli iletişim halinde kalarak onlarla konuştuk, sohbet ettik ama gözlerine bakarak, karşı karşıya oturmak, iletişim kurmak bambaşka bir duyguymuş onu anladım ... (K3/Kadın, Branş Edebiyat).”

“...Öğrencilerimizin kuşlar gibi civıltılarını, sınıfımızın, okulumuzun alışık olduğumuz eğitim kokan havasını ne kadar da özledim. Okulun ve öğrencilerimizin hayatımızda yıllardır ne kadar değerli ve önemli olduğunu bir kere daha anladım. Okulda bulunmak öğrencilerle göz göze, yan yana olmak, arkadaşlarımızla birlikte bir şeyler paylaşabilmek ne kadar güzeldi. ... (K9/ Erkek, Branş Sınıf Öğretmeni).”

“...Geçmişte senin çatın altındayken içinden çıkamayacakmışım gibi gelen anlar bile şu an benim için büyük birer nimet. Bu sürece de belki tek bir sebepten, farkındalığımı artırmış olması sebebiyle minnettar olabilirim :) Kapılarından yeniden öğrencilerimi karşıladığım, koridorlarında neşeli yüzleri, gülen gözleri görebildiğim o güzel günlere kavuşacağımıza eminim. Sabırsızlıkla bekliyorum... (K11/ Kadın, Branş Rehberlik).”

“Kıymetini bu şekilde anlamak kötü oldu ama insanın elindekinin kıymetini anlaması için belki de önce yokluğunu görmesi gerekiyormuş :(Öğrencilerimi, koridorlardaki çocuk seslerini, okulumun kokusunu öğretmenler odasını, öğretmen arkadaşlarla sohbetlerimizi, içtiğimiz çayları o kadar özledim ki inşallah bu süreci bir an önce sağlıklı atlatıp okulumuza öğrencilerimize kavuşuruz... (K20/ Kadın, Branş Özel Eğitim).”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Dünya Sağlık Örgütü (2020) tarafından 11 Mart 2020 tarihinde “pandemi” olarak ilan edilen COVID-19 salgını, tüm dünyayı etkilemiş ve günlük yaşamda önemli değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Bu süreçten eğitim ve öğretim faaliyetleri de büyük ölçüde etkilenmiştir. Dünya genelinde okulların kapatıldığı ilk dönemlerde eği-

tim faaliyetlerine geçici olarak ara verilmiş, ancak eğitim sürecinde kopukluk yaşanmaması adına uzaktan eğitim modeline geçilmiştir. Öğretmenler ve öğrenciler okul olmadan dijital platformlarda eğitim faaliyetlerine devam etmişlerdir. Okullardan zorunlu uzak kalışın, okulun eğitim sürecinde ve muhataplarının yaşamında gördüğü işlevi daha net ortaya çıkardığı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışma, Covid-19 salgın sürecinde çeşitli dijital platformları kullanan uzaktan eğitim sürecindeki öğretmenlerin, okula ilişkin olumlu algılarını belirlemek amacıyla minnettarlık mektupları kullanılmıştır. Mektupların içeriklerinden okula ilişkin “mesleki doyum, motivasyon kaynağı, ait olma duygusu, yaşantı zenginliği, diğerleriyle ilişkiler ve temas ihtiyacı” olmak üzere beş temaya ulaşılmıştır.

Katılımcılar tarafından en çok vurgulanan içerik “mesleki doyum” teması içerisinde yer almaktadır. Katılımcılar bu tema altında okulun mesleki rollerine değer katma, insanların hayatında iz bırakabilme, yeni nesillere rol model olma gibi işlevleriyle onların yaptıkları işi anlamlandırmalarına yardımcı olduğunu vurgulamışlardır. Mevcut bulgu katılımcıların çoğu tarafından belirgin bir şekilde okulun onların mesleklerinde doyum almalarında önemli bir işleve sahip olduğunu şeklinde yorumlanabilir. Aydoğdu (2008) benzer şekilde öğretmenlerin okul algıları üzerinde yürüttüğü çalışmada okulun yeni nesiller yetiştirmek şeklinde bir değer ifade ettiği sonucuna ulaşmıştır. Bu yönüyle okul, öğretmenler tarafından bir bina olmaktan çok yaşamın birçok alanına temas eden hayata tat ve amaç katan bir işleve sahip olduğuna işaret etmektedir (Turan, 2007).

Araştırmanın dikkate değer bir bulgusu katılımcıların okulu bir motivasyon kaynağı olarak görmesi gösterilebilir. Katılımlar motivasyon kaynağı teması altında okulun: yaşam düzenleyicisi, eylem alanı sunma, fayda sağlama ve kendine bakım sunma şeklinde olumlu işleve sahip olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu katılımcıların okulu, sadece iş yaşamı için değil, yaşamın diğer alanları için de bir motivasyon kaynağı olarak algılandığı şeklinde yorumlanabilir. Uzaktan eğitimin bu motivasyonu sağlamada okul kadar etkili olmadığını gösteren araştırma sonuçları mevcuttur. Örneğin Hobson ve Puruhito (2018) tarafından yapılan bir çalışmada çevrimiçi eğitimde motivasyonun önemli bir gereklilik olduğu bulunmuştur. Fırat, Kılınc ve Yüzer (2018) tarafından yapılan bir çalışmada çevrimiçi eğitimde içsel motivasyonun önemli bir belirleyici olduğu bildirilmiştir. Fidan (2021) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenler, uzaktan eğitimde veli-öğretmen ve veli-öğrenci ilişkilerine velilerin katkı sağlayamadığını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde yapılan araştırma sonuçları da göz önüne alındığında mevcut bulgu okulun, yaşamın birçok alanı için içsel ve dışsal motivasyon kaynağı oluşturduğuna işaret etmektedir.

Katılımcıların yazdıkları minnettarlık mektuplarından okula ilişkin edinilen bir diğer tema ait olma duygusudur. Bu tema altında aidiyet duygusu, bağ kurma, güven veren yer, aile olma ve birlik olma duygusu şeklinde içeriklerin yer aldığı görülmektedir. Katılımcılar bu tema ile okulla aralarında derin ve anlamlı bir bağ olduğunu, okulun aile-yuva-baba demek olduğunu, birlik ve beraberliği sağlayan bir çatı olduğunu, öğretmenler için ikinci yuva olduğunu, okulun güven verici bir işlevi olduğunu, farklı kültürleri içinde barındıran bir bütün olduğunu, okulun huzur bulunan ve ait hissedilen bir yer olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin okul algıları üzerine yapılmış önceki çalışmalarda okulun aile gibi ait hissettiren, güven veren, koruyan işlevlerine vurgu yapıldığı görülmektedir (Baker, 1991; Balcı, 1999; Cerit, 2006). Balcı (2011) yaptığı çalışmada okulun öğretmenler tarafından aile atmosferi yaratan bir ortam olarak algılandığı görülmüştür. Sonuç olarak okulun canlı (idarecisi, öğrencisi, personeli) ve cansız (bina, bahçe, zil, sınıf, öğretmenler odası vs.) unsurları ile en temel ihtiyaçlardan biri olan güven ve ait olma ihtiyaçlarını karşılamada öğretmenler için önemli bir işleve sahip olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu katılımcıların okulu yaşantı zenginliği olarak algılamasıdır. Katılımcılar yaşantı zenginliği temasıyla okulun; öğrenme deneyimi, yaşama renk katma ve hayatı prova etmek şeklinde işlevlere sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca bu tema altında öğretmenler, okulun yeni deneyimlere fırsat sunan bir kurum olduğunu, yaşamın öğrenildiği bir yer olduğunu ve insanın ufkumu genişlettiğini, okulun kendini geliştirme imkânı sunduğunu, yeni ve farklı bir çevreyi tanımaya imkân sağladığını belirtmişlerdir. Bu bulgu okulun öğretmenler için yeni yaşantılar sunan, geliştiren bir mekân olduğu şeklinde yorumlanabilir. Okulun yaşantı zenginliği sunduğuna ilişkin öğretmen algısını destekleyen araştırma sonuçları mevcuttur (Aydoğdu, 2008; Cerit, 2006; Nalçacı ve Bektaş, 2012). Örneğin; Cerit (2006) yaptığı çalışmada okulun öğretmenler tarafından büyüme ve olgunlaşma yeri, değişme ve ilerleme yeri olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Bu bulgunun aksi yönde okulun hapisane, otoriter ve şekillendirmeye çalışan bir yer olarak olumuz algılandığı araştırma sonuçları da mevcuttur (Aydoğdu, 2008; Cerit,2006).

Minnettarlık mektuplarında ulaşılan bir diğer tema da diğerleriyle ilişkiler ve temas ihtiyacı olmuştur. Bu temada sosyalleşme ihtiyacının karşılanması, yüz yüze iletişim ve temas ihtiyacı ve paylaşmak gibi içerikler yer almaktadır. Katılımcılar uzaktan eğitim sürecinde okulun öğretmen-öğrenci-veli ve diğer okul çalışanlarıyla anlamlı derin ilişkiler kurmada önemini daha iyi anladıklarını, okulda öğrencilerin gözlerine bakarak ve karşı karşıya oturarak iletişim kurmanın önemini fark ettiklerini, yaşamın büyük bir diliminin geçtiği okulda heyecanı-mutluluğu-arkadaşlığı paylaşmanın önemini fark ettiklerini dile getirmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecine ilişkin ya-

pılan çalışmalar öğretmenlerin diğerleri ile (öğrenci, aile) temas ve iletişimde güçlük ve kopukluk yaşandığını göstermektedir. Doğan ve Koçak (2020) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin akademik çalışmalara ve derslere kayıtsız olduklarını göstermiştir. Ayrıca Sarıçam, Özdoğan ve Topçuoğlu (2020), uzaktan eğitimin geribildirim için yetersiz olduğu ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin oldukça sınırlı olduğu sonucuna varmıştır. Psiko-sosyal bir varlık olan insanı, eğitim sürecinde sadece bir aktarım aracı olarak görmek mümkün değildir. Uzaktan eğitim süreci, yalnızlaşan eğitim paydaşlarının daha da içe kapanmasına neden olmuştur (Başaran ve diğ., 2020; Çakın ve Akyavuz, 2020: Karatepe ve diğ., 2020). Dolayısıyla, okulun öğretmenler için öğrencileri ve iş arkadaşları ile daha derin ilişkiler geliştirmelerine katkı sağlamada önemli bir işleve sahip olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçlarının, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde okula ilişkin algılarının ortaya çıkarılmasında ve olumlu algılarının süzülmesinde minnettarlık mektuplarının kullanılması açısından literatüre yenilik ve katkı getireceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra bu çalışma bazı sınırlıklara sahiptir. Bu sınırlıklardan ilki mektupların yazılması için öğretmenlere belirli bir süre aralığı verilmesidir. Verilen süre öğretmenlerin doğal ve kendiliğinden düşüncelerini ifade etmeleri yerine daha kontrollü ve olumlu ifadeler kullanma eğilimi yaratmış olabilir. Bir diğer önemli sınırlılık kademe ve kıdem gibi değişkenler dikkate alınmadan içeriklerin analiz edilmesidir. İleride yapılacak çalışmalarda bu sınırlılıklar dikkate alınabilir.

Genel olarak okullar, çocukların yaşama ve yaşamdaki rollere hazırlandıkları yerler olarak görülmektedir (Şişman, 2002). Ancak içinde bulunduğumuz dijital bilgi çağında okulların gerekliliği önemli tartışma konularından biri olmuştur. Salgın sürecinde okulların kapatılmasıyla, öğretmenlere okullar olmadan eğitim sürecini deneyimleme fırsatı vermiştir. Bu süreçte mevcut araştırma ile öğretilerden alınan okula minnettarlık mektupları analiz sonuçları, okulların eğitim öğretim sürecinde öğretmenler için uzaktan eğitim yoluyla karşılanamayan önemli işlevler yürüttüğünü göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçları ileride yaşanabilecek uzaktan eğitim süreçlerinin geliştirilmesinde kullanılabilmesi gibi okulların öğretmenlerin iyilik hallerinin ve mesleki doyumlarının artırılması amacıyla da kullanılabilir. Benzer bir araştırma okula ilişkin olumlu algıların tespitinde okulun diğer üyeleri (idareci, öğrenci ve veliler) için de yapılabilir. Sonuçların genellenebilirliğini arttırmak için nicel boyut eklenerek minnettarlık mektupları yazmadan önce ve sonraki duygu değişimlerini ölçülebilecek araştırmalar yapılabilir. Bu çalışmada minnettarlık mektupları herhangi bir değişken göz önüne alınmadan analiz edilmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda öğretmenlerin çalıştığı eğitim kademesi, cinsiyet, kıdem yılı gibi sosyodemografik değişkenlerin ele alındığı araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akbal, H., & Akbal, H. İ. (2020). Covid-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim İle İlgili Yaşanan Sorunların Öğrenci Bakış Açısına Göre AHP Yöntemi İle İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(22), 533-546.
- Alam, A.(2020). Challenges and Possibilities of Çevrimiçi Education during Covid-19 . *Preprints*, 2020060013, <https://doi: 10.20944/preprints202006.0013.v1>
- Aydoğdu, E., 2008, ‘İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar yardımıyla analizi’, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Aytaç, T. (2000). *Okul merkezli yönetim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baker P.J. (1991). Metaphors of mindful engagement and a vision of beter schools. *Educational Leadership*, 48(6), 32-35.
- Balcı, A., (1999). Metaphorical images of school: School perceptions of students, teachers and parents from four selected schools (in Ankara), Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Balci, F. A. (2011). Metaphorical Images of School: School Perceptions of Primary Education Supervisors. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (44).
- Başaran, M. Doğan, E. Karaoğlu, E. & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *AJER Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (17. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Cantürk, G., Cantürk, A. (2021). İngilizce öğretmenlerinin covid-19 küresel salgını sürecinde gerçekleştirdikleri uzaktan eğitim deneyimleriyle ilgili görüşlerinin metaforlar yoluyla belirlenmesi. *International Journal Of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences*, 3(1), 688-724.
- Cerit, Y. (2006). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin okul kavramıyla ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(3), 669-699.

- Chakraborty, P., Mittal, P., Gupta, M. S., Yadav, S., & Arora, A. (2021). Opinion of students on çevrimiçi education during the COVID-19 pandemic. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(3), 357-365. <https://doi.org/10.1002/hbe2.240>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications, Inc.
- Çakın, K. M. & Akyavuz, E. (2020). The covid-19 process and its reflection on education: an analysis on teachers' Opinions. *International Journal Of Social Sciences And Education Research*, 6(2), 165-186.
- Çokyaman, M., Ünal, M. (2020) Öğrenci ve öğretmenlerin covid-19 salgını dönemindeki uzaktan eğitim algısı: bir metafor analizi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18 (yönetim ve organizasyon özel sayısı), 1684-1715.
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49, 91-96
- Doğan, S., & Koçak, E. (2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 110-124.
- Duran, N. O., & Şeref, T. A. N. (2013). Minnettarlık ve yaşam amaçları yazma çalışmalarının öznel iyi oluşa etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(40), 154-166.
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An empirical investigation of gratitude and subjective wellbeing in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84,377–389.
- Fırat, M., Kılınç, H., & Yüzer, T. V. (2018). Level of intrinsic motivation of distance education students in e-learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(1), 63-70. <https://doi.org/10.1111/jcal.12214>
- Fidan, M. (2021). Pandemide uzaktan öğretimin yönetsel inovasyonu: çevrimiçi plazma sınıf metaforu. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(I), 61-75.
- Fidan, M. (2021). Pandemide uzaktan öğretimin yönetsel inovasyonu: çevrimiçi plazma sınıf metaforu. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(I), 61-75.
- Hennink, M. M., Kaiser, B. N., & Marconi, V. C. (2017). Code saturation versus meaning saturation: how many interviews are enough?. *Qualitative Health Research*, 27(4), 591-608. <https://doi.org/10.1177/1049732316665344>
- Herbland, A., Goldberg, M., Garric, N., & Lesieur, O. (2017). Thank you letters from patients in an intensive care unit: From the expression of gratitude to an applied ethic of care. *Intensive and critical care nursing*, 43, 47-54.

- Hobson, T. D., & Puruhito, K. K. (2018). Going the Distance: Çevrimiçi Course Performance and Motivation of Distance Learning Students. *Çevrimiçi Learning*, 22(4), 129-140. <https://doi:10.24059/olj.v22i4.1516>
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (4th. ed.). Sage publications.
- Karatepe, F. Küçükgençay, N. & Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? bir anket çalışması. *Journal Of Social And Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262- 1274.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (pp. 21-39). John Wiley & Sons.
- Nalçacı, A., & Bektaş, F. (2012). Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 239-258.
- Oğuz-Duran, N. & Şeref, Tan. (2013). Minnettarlık ve yaşam amaçları yazma çalışmalarının öznel iyi oluşa etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(40), 154-166.
- Özdemir, T. Y., & Orhan, M. (2019). Öğretmenlerin okul, okul yöneticisi ve öğrenci velisi kavramlarına yönelik metaforik algıları. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(2), 701-726. <http://dx.doi.org/10.30831/akukeyg.453716>
- Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Paydar, S., & Doğan, A. (2019). Öğretmen adaylarının açık ve uzaktan öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri. *Eğitim ve Teknoloji*, 1(2), 154-162.
- Ruini, C., & Vescovelli, F. (2013). The role of gratitude in breast cancer: Its relationships with post-traumatic growth, psychological well-being and distress. *Journal of Happiness Studies*, 14(1), 263-274.
- Saban, A. (2004). Prospective classroom teachers' metaphorical images of selves and comparing them to those they have of their elementary and cooperating teachers. *International Journal of Educational Development*, 24(6), 617-635.
- Sarı, T., & Nayır, F. (2020). Pandemi Dönemi Eğitim: Sorunlar ve Fırsatlar. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).

- Sarıçam, İ., Özdoğan, Ü., & Topçuoğlu Ünal, F. (2020). Uzaktan eğitim bünyesindeki Türkçe dersinin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Turkish Studies - Education*, 15(4), 2943-2959.
- Sheldon, K.M. & Lyubomirsky, S. (2006). How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves. *Journal of Positive Psychology*, 1, 73–82.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Timmons, L., Ekas, N. V., & 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.
- Toepfer, S. M., Cichy, K., & Peters, P. (2012). Letters of gratitude: Further evidence for author benefits. *Journal of Happiness Studies*, 13(1), 187-201.
- Turan, S. (2007). İşini bil okuluna sahip ol (Açıklan, A., Şişman, M. ve Turan, S.). *Bir insan olarak okul müdürü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- 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: an international journal*, 31(5), 431-451.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yurtbakan, E., & Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkökul öğrencileri ve ebeveynlerin Covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(6).

Lise Öğrencilerinin Mobil Odaklanma Sayaçlarının Ders Çalışma Alışkanlıklarına ve LGS Puanlarına Etkisinin İncelenmesi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Abdülaziz YENİYOL¹, Beyza TAŞDÖNDEREN², Sema SAĞLIK³

1 Dr. Öğretim Üyesi, Yalova Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, ayenyol34@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2778-8574.

2 Uzm. Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, beyzatasdonderen@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4447-5150.

3 Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, sema.saglik@meb.gov.tr, ORCID: 0000-0002-3737-2196.

Gönderilme Tarihi: 30.06.2022 Kabul Tarihi: 06.02.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.11381828

Öz

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının mobil odaklanma sayacı kullanma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlenmesi ve ders çalışma alışkanlıkları ile ilişkili olabileceği düşünülen bazı değişkenlerin incelenmesidir. İlişkisel tarama modeli ile yürütülen çalışmanın evrenini 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında Marmara Bölgesi'ndeki devlet liselerinde öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise kolayda örneklem yöntemiyle seçilen toplam 480 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin cinsiyeti, okul türü, sınıf düzeyi, anne ve babalarının eğitim durumları, ailelerinin gelir düzeyi, LGS puanları, mobil odaklanma sayacı (MOS) kullanma durumları hakkında bilgi almak için 18 soruluk Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını belirlemek için ise 24 maddelik Likert tipi 'Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırmada bağımsız değişkenler ve öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için ilişkisiz gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Araştırmanın dokuzuncu sorusu olan 'Lise öğrencilerinin LGS hazırlık sürecinde mobil odaklanma sayacı kullanıp kullanmama durumu ile LGS' den aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?' sorusu da Ki-kare (Chi-Square) analizi ile test edilmiştir. elde edilen bulgular, MOS kullanan öğrencilerin içsel motivasyon düzeyinin, MOS kullanmayanlardan daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca LGS hazırlık sürecinde MOS'u en çok tercih eden grubun 300-374 puan aralığındaki öğrenciler olduğu ve bu grubun 419-500 puan aralığındaki gruba göre çok daha fazla kaçınma davranışı gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: mobil uygulamalar, oyunlaştırma, ders çalışma alışkanlıkları, mobil odaklanma sayacı, LGS başarısı

* Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen 1689B012204067 nolu proje kapsamında yürütülmüştür.

Investigation of the Effect of High School Students' Mobile Focus Meter on Study Habits and LGS Scores

Abstract

The aim of this study is to determine whether the study habits of high school students differ according to their use of mobile focus counter and to examine some variables that are thought to be related to their study habits. The universe of the study, which was carried out as a relational survey model, consists of high school students studying in public high schools in our province in the 2021-2022 academic year. The sample of the study consists of 480 high school students selected by convenience sampling method. An 18-question Personal Information Form was applied to obtain information about the students' gender, school type, grade level, educational status of their parents, income level of their families, LGS scores, and mobile focus counter (MOS) usage. A 24-item Likert-type 'Study Habits Scale' was used to determine the study habits of the students. In the study, unrelated groups t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were applied to understand whether there was a significant difference between the independent variables and the study habits of the students. The ninth question of the research, "Is there a significant relationship between whether high school students use a mobile focus counter in the LGS preparation process and their scores from LGS?" was also tested with Chi-Square analysis. The findings showed that the intrinsic motivation level of students using MOS was higher than those who did not use MOS. In addition, it was concluded that the group who preferred MOS the most during the LGS preparation process was the students in the range of 300-374 points, and this group showed much more avoidance behavior than the group in the range of 419-500 points.

Keywords: mobile applications, gamification, study habits, mobile focus counter, LGS success

Giriş

Türkiye, genç nüfusun ihtiyaçlarını karşılama çabası içindedir. Eğitim, bu ihtiyaçların en önemlilerinden biridir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın açıkladığı verilere göre sadece örgün eğitimdeki okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimdeki öğrenci sayısının 18 milyon 85 bin 943 öğrenci olduğu görülmektedir. Bu sayının ülke ekonomisine nasıl yansıdığı Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerinden görülebilir. TÜİK'e göre 2020 yılında eğitime yapılan harcamalar 2019 yılına göre %4,5 artarak 270 milyar 921 milyon TL" olmuştur. Eğitim harcamalarının gayrisafı yurt içi hâsıla içindeki payı ise %5,4'tür (TÜİK, 2021). TÜİK (2018), verilerine göre "Türkiye'de mobil telefon kullanım oranı ve mobil araçlarla internete erişim sağlayan birey sayısının yüksek olması ve mobil araçların en çok gençler tarafından kullanılıyor olması mobil öğrenmenin ortaöğretimde alternatif bir yöntem" olarak kullanılabileceğini bize göstermektedir.

Görülmektedir ki, yaşanan gelişimler ve değişimler eğitim harcamalarını artırmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle bilgisayar ve internet kullanımını ile mobil teknolojilerin gelişmesine ortam hazırlamıştır. Mobil teknolojilerin ulaşılabilirliği ve taşınabilirliğiyle özellikle eğitim alanındaki aktiviteler eğitim dışına taşınabilmektedir. “3. nesil (3G), 4. nesil (4G) telefonların geliştirilmesi ve piyasaya sürülmesi mobil cihazların güçlerinin ve kapasitelerinin geliştirilmesine katkı sunmuş, insanların tek bir cihazdan ihtiyaç duyduğu her türlü bilgiye rahatlıkla erişebilmesine olanak sağlamıştır” (Feather, 2013). Türkiye’de mobil telefon kullanımının ve mobil araçlarla internete bağlanan kişi sayısının yüksek olması mobil öğrenmeye ilişkin önemli bir potansiyeli barındırdığı anlamına gelmektedir (Alsancak-Sırakaya ve Seferoğlu, 2018).

Mobil öğrenme ile ilgili alanyazın incelendiğinde, genellikle mobil öğrenmenin başarı, motivasyon, işbirliği, tutum gibi değişkenler üzerine olan etkisinin çalışmalarına konu olduğu görülmektedir. Avustralya’da Dijital Eğitim Devrimi Projesi’yle derslere göre müfredatların güncellendiği görülmektedir. Finlandiya’da Ulusal Bilgi Toplumu Politikası’yla donanım ve yazılım alt yapısının geliştirilmesi, e-içeriklerin hazırlanması, öğretmenlere eğitimlerin verilmesi hedeflenmiştir (Tekin ve Polat, 2014). Bu kapsamda Türkiye’de 2010 yılında Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi isimli (FATİH) proje, yurt genelindeki bütün okullarda teknolojiyi iyileştirerek eğitim ve öğretimde her bireye eşit fırsat sunmayı amaçlamaktadır (MEB, 2018). Bu proje kapsamında ülke genelindeki bütün okullar için bir adet çok fonksiyonlu yazıcı, teknolojik altyapı ve yüksek hızlı internet; bütün derslikler için etkileşimli tahta, kablolu internet, her öğretmen için tablet bilgisayar, EBA Portal, EBA market, e-posta hesabı, içerik geliştirme stüdyosu, bulut hesabı, öğrenim yönetim sistemi (LMS) ve ders notları paylaşımı, hedeflenmektedir. Eğitim Bilişim Ağı (2019) sitesinde, “eğitim-öğretim sürecinde bilişim teknolojisi donanımlarını kullanarak etkin materyaller kullanılması amacıyla, YEGİTEK tarafından tasarlanan EBA’ nın sınıf seviyeleriyle uyumlu, güvenilir ve içinde incelemeden geçmiş doğru e-içeriklerin yer aldığı sosyal bir platform” olduğu ifade edilmektedir.

Değişen ve gelişen bilgi ortamında mobil teknolojilerinin gelişmesiyle güncellenen bilgi çağında mobil öğrenme çağdaş eğitim gereksinimlerine zemin hazırlamıştır. Özellikle günümüzde en yeni teknolojiler arasında olan “mobil cihazlar, masaüstü bilgisayarlarla karşılaştırıldığında kullanıcıya daha fazla zaman ve mekân özgürlüğü vermesinin yanında daha ucuz olmaları yönüyle de oldukça avantajlıdır” (Oran ve Karadeniz, 2007). “Yeni akıllı telefonlar ve tablet bilgisayarlar uzun pil ömrü, hızlı açılış süresi, kablolu özellikleri ile öğrencilerin sınıf içinde ya da dışında grup çalışması ve işbirliğini kolaylaştıracak teknolojiler” olarak görülebilir (Çam ve Uysal, 2017:560).

Bunun dışında bazı çalışmalarda mobil öğrenme sürecinde karşılaşılan çeşitli sorunlar ele alınmıştır. Mobil öğrenmenin etkili ve verimli yürütülebilmesi açısından, karşılaşılan sorunların açığa çıkarılmasının ve bu sorunlara çözüm önerilerinin getirilmesinin önemli olduğu söylenebilir (Alsancak-Sırakaya ve Seferoğlu, 2018). Subaşı (2000), verimli ders çalışma eğitiminin sınındığı deneysel çalışmasında “verimli ders çalışma alışkanlıkları değişkenine göre deney ve kontrol gruplarının akademik başarısı arasında anlamlı bir fark bulmuştur.”

Çakır ve Balcı Çelik (2020) Covid-19 pandemisi sırasında yürüttükleri araştırmalarında teknolojiyle kendi kendine öğrenme becerisi ile ders çalışma öz yeterlik algısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmacılar online eğitim alan 11.ve 12. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 156 kişilik örneklem grubuna “Çocuklar İçin Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği” ve “Ders Çalışma Öz yeterlik Algısı Ölçeği” uygulamışlardır. Araştırmacılar “teknoloji aracılığıyla kendi kendine öğrenme düzeyleri ile ders çalışma öz yeterlik algısı arasında istatistiksel olarak yüksek düzeyde bir ilişki” bulmuşlardır. Özetle, kendisini ders çalışma konusunda yeterli bulan öğrencilerin kendi kendine öğrenme düzeyleri de yüksektir.

Çağımız dijital dönüşümün büyük bir hızla yaşandığı ve her yaştan bireyin bu büyük dönüşümün rüzgârına kapıldığı bir dijital çağ olarak tanımlanmaktadır. Özellikle gençlerin çok çeşitli elektronik araçlar ve dijital uygulamalar ile iç içe olduklarını gözlemlemekteyiz. Pandemi kısıtlamalarıyla uzaktan devam eden eğitim, iş, sosyal hayat gibi sebeplerden ötürü, dizüstü bilgisayarlar, tabletler ve cep telefonları gündelik hayatın bir parçası haline gelmiştir. Mobil uygulamalar da bu büyük dönüşümün unsurlarından biridir. Kolay ulaşılabilirliği, Google tarayıcısına girmeden istenilen işi kolayca halledebilme imkânı sunuyor olması mobil uygulamaların yaygın kullanım sebeplerindedir (Yıldırım ve Kaplan, 2019).

Dijitalleşme ve mobil uygulama kullanımının bu kadar arttığı günümüzde farklı disiplinlerden araştırmacıların konuyla ilgili çalışmalarına rastlamak mümkündür. Alan yazın incelendiğinde sınırlı sayıda da olsa mobil uygulamalar ile ilgili araştırmalara ulaşılmıştır. İletişim ve alışveriş uygulamalarıyla ilgili çalışma yürüten Yıldırım ve Kaplan (2019), mobil uygulama tercihlerine etki eden faktörleri incelediklerinde kolayca anlaşılabilen, hantal olmayan, kolaylıkla fayda sağlayan uygulamaların tercih edildiği sonucuna ulaşmışlardır.

Mobil öğrenme uygulamaları, eğitimde oyunlaştırmanın dijital örneklerini sunmaktadır. Özkan ve Samur (2017) içerik analizi amacıyla yürüttükleri araştırmalarında oyunlaştırmanın öğrenme sürecinde öğrencilerin motivasyonları üzerindeki etkilerini incelemiş ve bu amaçla 9 tane çalışmaya ulaşarak analiz ve önerilerde bulunmuştur.

Dokuz çalışmanın yedisinde eğitimde oyunlaştırmanın öğrenci motivasyonuna pozitif etkilerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır (Özkan ve Samur, 2017).

Çakır ve Balcı Çelik'in (2020: 31) de ifade ettiği gibi “*Teknoloji aslında öğrencilerin öğrenme alışkanlıklarını, verimli ders çalışma durumlarını da değiştirmektedir*”. Verimli ders çalışabilme konusunda dikkati çeken bir yenilik de mobil odaklanma sayaçlarıdır. Bu sayaçlar bir öğrenme ve eğitim uygulaması değil ancak ders çalışırken geçirilen süreyi daha eğlenceli hale getirdikleri söylenebilir. Aslında basit bir kronometre vazifesi gören bu sayaçların kullanıcıları da azımsanamayacak oranda artmaktadır. Play Store'dan dünya genelinde indirme oranlarına bakıldığında sadece bunlardan birinin 10 milyonun üzerinde bir indirilme oranı olduğu görülmektedir. Sunduğu hizmetler açısından çok çeşitlilik arz etmeyen bu uygulamalar ders çalışırken süre tutmayı oyunlaştırıyor. Uygulamaların ne şekilde çalıştığına bakılacak olursa kullanıcı uygulamada belirlediği bir süre boyunca ders çalışıyor. Eğer, kullanıcı başta belirlediği süre kadar çalışmayı başarabilirse ormanda bir ağacı oluyor ya da okyanusta bir bina inşa ediyor ama eğer kullanıcı planladığı süre kadar çalışmayı başaramazsa, ağacı kuruyor ya da binası yıkılıyor vb... Park ve diğerleri (2012) Kore üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin mobil öğrenme araçlarını kullanma amaçlarını etkileyen faktörleri araştırmıştır. Araştırma sonucunda mobil öğrenmeyi belirleyen başlıca faktörlerin algılanan kullanım kolaylığı, erişilebilirlik, subjektif kriterler ve öğrencilerin mobil öğrenmeye karşı gösterdikleri tutum olduğu belirlenmiştir. Al-Fahad (2009) öğrencilerin mobil öğrenmenin etkililiğiyle ilgili tutum ve algılarını ölçmeye yönelik bir araştırma ortaya koymuş ve King Saud Üniversitesi'nde 186 kız lisans öğrencisiyle çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda mobil öğrenmenin lisans ve yüksek lisans düzeyindeki öğrenciler için uygun bir öğrenme yöntemi olacağı ortaya çıkmıştır. Bu gibi çalışmalarla mobil öğrenme ile başarı, motivasyon, tutum gibi değişkenler üzerinde etkisinin konu olduğu görülmektedir.

Bu alanda yapılan araştırmaların teknolojiye yönelik tutum araştırmalarından öte, akıllı telefonlar ve indirilebilir uygulamalarının öğretim çevrelerinde nasıl kullanıldığına yönelik araştırmalara ciddi bir ihtiyaç bulunmaktadır (Pollara, 2011). Mobil öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin derslerindeki akademik başarılarına etkisini tespit etmek amacıyla yapılan meta analiz çalışması sonucuna bakıldığında mobil öğrenme yaklaşımının, geleneksel öğrenme yaklaşımlarına kıyasla öğrencilerin derslerindeki akademik başarılarında orta düzeyde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir (Avcı, 2018). Mobil öğrenme konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde birçok alanda mobil öğrenmenin uygulanabildiği gözlemlenmektedir.

Mobil öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin derslerindeki akademik başarılarına etkisini tespit etmek amacıyla yapılan meta analiz çalışması sonucuna bakıldığında

mobil öğrenme yaklaşımının, geleneksel öğrenme yaklaşımlarına kıyasla öğrencilerin derslerindeki akademik başarılarında orta düzeyde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir (Avcı, 2018). Bu nedenle bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanma durumları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Mobil odaklanma sayaçlarının, pandemi günlerinde, öğrencilerin evde kendi kendine çalışma becerileri üzerinde bir fark yaratıp yaratmadığını da içeren araştırma soruları çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki verilmiştir:

1. Lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları, cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterir mi?
2. Lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları, okul türü değişkenine göre farklılık gösterir mi?
3. Lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları, sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık gösterir mi?
4. Lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları, babanın eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterir mi?
5. Lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları, annenin eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterir mi?
6. Lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları, ailenin gelir düzeyi değişkenine göre farklılık gösterir mi?
7. Lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları, mobil odaklanma sayacı (MOS) kullanıp kullanmama durumuna göre farklılık gösterir mi?
8. Lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları, LGS (Liselere Giriş Sınavı) puanlarına göre farklılık gösterir mi?
9. Lise öğrencilerinin LGS hazırlık sürecinde mobil odaklanma sayacı kullanıp kullanmama durumuna göre lise öğrencilerinin LGS puan aralığı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın türü

Bu araştırma lise öğrencilerinin kişisel bilgi formundaki anne baba eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi, mobil odaklanma sayacı değişkenleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla yürütülmüştür. Bu nedenle araştırma ilişkisel tarama modeline uygun olarak tasarlanmıştır (Karasar, 2007). “İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında

birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına denir. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya” çalışılır (Karasar, 2007).

Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında bir il merkezindeki devlet liselerinde öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise yukarıda belirtilen evrenden kolayda örneklem yoluyla seçilen bir Fen Lisesi, bir Proje İmam-Hatip Lisesi ve bir Anadolu Lisesi’nden toplam 480 lise öğrencisidir. Tablo 1’de örneklemin özellikleri sunulmuştur. Araştırmaya 282 kız, 198 erkek öğrenci katılmıştır. Mobil odaklanma sayacı kullanan öğrenci sayısı 70, mobil sayaç kullanmayan öğrenci sayısı 410’dur. Ailenin gelir düzeyine bakıldığında ise katılımcıların %43’ünün 3001-6000 aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 1

Demografik değişkenlerin betimsel istatistikleri

| Değişken | Gruplar | f | % |
|-----------------------|------------------------------|-----|------|
| OKUL TÜRÜ | Fen Lisesi | 151 | 31.5 |
| | Anadolu İmam-Hatip Lisesi | 127 | 26.5 |
| | Anadolu Lisesi | 202 | 42.1 |
| Sınıf Düzeyi | 9 | 189 | 39.4 |
| | 10 | 166 | 34.6 |
| | 11 | 86 | 17.9 |
| | 12 | 39 | 8.1 |
| Cinsiyet | Kız | 282 | 58.8 |
| | Erkek | 198 | 41.3 |
| Annenin Eğitim Düzeyi | İlkokul | 121 | 25.2 |
| | Ortaokul | 70 | 14.6 |
| | Lise | 138 | 28.8 |
| | 2 yıllık meslek yüksek okulu | 41 | 8.5 |
| | 4 yıllık üniversite | 83 | 17.3 |
| | Yüksek lisans ve üstü | 27 | 5.6 |

| | | | |
|----------------------------|------------------------------|-----|------|
| Babanın Eğitim Düzeyi | İlkokul | 64 | 13.3 |
| | Ortaokul | 65 | 13.5 |
| | Lise | 152 | 31.7 |
| | 2 yıllık meslek yüksek okulu | 30 | 6.3 |
| | 4 yıllık üniversite | 122 | 25.4 |
| | Yüksek lisans ve üstü | 47 | 9.8 |
| Ailenin Aylık Gelir Durumu | 3000 ve altı | 92 | 19.2 |
| | 3001-6000 arası | 207 | 43.1 |
| | 6001-9000 arası | 106 | 22.1 |
| | 9001 ve üzeri | 75 | 15.6 |
| Mobil Odaklanma Sayacı | Evet | 70 | 14.6 |
| | Hayır | 410 | 85.4 |

Veri Toplama Araçları

Araştırmacılar tarafından 18 soruluk “Kişisel Bilgi Formu” ve Günaydın (2011) tarafından 24 maddeli ve 4 seçenekli, Likert tipi bir ölçek olan ‘Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği’ geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik analizleri ölçeği geliştiren tarafından yapıldığı için bu araştırmada ölçek ile ilgili geçerlilik ve güvenirlik çalışması yürütülmemiştir. Ölçeğin kullanımı için ölçeği geliştirenlerden gerekli izinler alınmıştır. Ölçeğin ifadeleri araştırmaya katılan öğrenciler tarafından, ‘Hiçbir zaman’ (1 puan), ‘Bazen’ (2 puan), ‘Sık sık’ (3 puan) ile ‘Her zaman’ (4 puan) derecelendirmelerinden biri seçilerek işaretlenmiştir. Ölçek 4 alt boyuttan oluşmuştur. Birinci alt boyut ‘Aktif Öğrenme’ alt boyuttur. Bu boyut öğrencinin nasıl ders çalışılacağına (kaynaklardan yararlanma, danışma, düzenli olma ve zihinsel süreçlerden yararlanma gibi) dair akıl yürütmesini ölçer. İkinci alt boyut, öğrenci, planlı ve kimse-nin müdahalesine gerek kalmadan derslerine çalışmayı alışkanlık edindiğinden ‘İçsel Motivasyon’ alt boyuttur. Üçüncü alt boyut, öğrencinin ders çalışırken oyalanmaya yönelik davranışlar sergilemesi nedeniyle ‘Kaçınma Davranışı’, dördüncü alt boyut, öğrencinin sınavlara yazarak hazırlanma ve gürültüsüz yerde çalışmayı tercih etmesi nedeniyle ‘Çalışma ortamı ve Sınava hazırlanma’ olarak adlandırılmıştır. Bu boyutlar Tablo 2’de açıklanmıştır. Sonuçlar alt boyutlara göre yorumlanmıştır.

Tablo 2*Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin Alt Boyutları*

| Alt Boyutlar | İlgili Maddeler | Boyutun İçeriği |
|---|----------------------------|---|
| Aktif Öğrenme | 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10 | Ders çalışırken kaynaklardan yararlanma, danışma, düzenli olma ve zihinsel süreçlerden yararlanma |
| İçsel Motivasyon | 11,12,13,14,15,16,17,18,19 | Planlı olma ve kimsenin müdahalesine gerek kalmadan çalışmaya başlama |
| Kaçınma Davranışı | 20,21,22 | Masa başında çalışmama, sürekli gezinerek ve birşeyler atıştırarak ders çalışma |
| Çalışma Davranışı ve Sınavlara Hazırlık | 23,24 | Gürültüsüz ortamı tercih etme ve sınavlara yazarak hazırlanma |

Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçekler google forms (<http://docs.google.com/forms>) üzerinden oluşturulmuş ve öğrencilere ulaştırılmıştır. Elde edilen veriler “Statistical Package for the Social Sciences (SPSS25)” programı ile analiz edilmiştir. Örneklemi oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini özetlemek açısından değişkenlerinin frekans (f) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarına yönelik ölçeğin alt boyutlarında yer alan maddelerin ortalama puanları () ve standart sapmaları (SD) hesaplanmıştır. Öğrencilerin demografik özelliklerine göre ders çalışma alışkanlıklarında anlamlı farklılaşmalar olup olmadığını araştırmak üzere ilişkisiz (bağımsız) gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Ki-kare (Chi-Square) analizi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi (p) .05 olarak alınmıştır.

Araştırmanın Etiği

TÜBİTAK tarafından desteklenen 1689B012204067 numaralı araştırma projesi kapsamında gerçekleştirilen çalışma için proje adıyla Üniversite Etik Kurulu’ndan 2022/55 sayılı kararla etik açıdan uygun olduğuna dair onay alınmıştır. İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden 9. Sınıflar için 35922817 sayılı izin ve 10., 11. ve 12. Sınıflar için 36627932 sayılı izin ile araştırma yürütülmüştür. Araştırmaya katılacak öğrencilere

çalışmanın amacı ve katılımcılardan beklenenlerle ilgili ön bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcılara araştırmaya katılımlarının gönüllülük esasına göre olduğu ifade edilmiştir.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği'ne verdikleri cevapların normal dağılıp dağılmadığına dair yapılan normallik testi ile elde edilen skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

| Alt Boyutlar | Skewness (Çarpıklık) | Kurtosis (Basıklık) |
|---|----------------------|---------------------|
| Aktif Öğrenme | -0.24 | 0.05 |
| İçsel Motivasyon | -0.01 | -0.21 |
| Kaçınma Davranışı | 0.69 | 0.07 |
| Çalışma Davranışı ve Sınavlara Hazırlanma | -0.70 | -0.12 |

Tablo 3'ye bakıldığında değerlerin +1 ile -1 arasında olduğu görülmektedir. Bu sebeple verilerin normal dağıldığı sonucuna ulaşılmış ve araştırma sorularının analizinde parametrik testler kullanılmıştır (Hair vd., 2013). Araştırmaya katılan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ölçeğinin alt boyutlarına verdikleri cevapların ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4

Lise Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğine Verdikleri Cevapların Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri

| Alt Boyutlar | <i>n</i> | <i>X</i> | <i>SD</i> |
|---|----------|----------|-----------|
| Aktif Öğrenme | 480 | 2.69 | 0.47 |
| İçsel Motivasyon | 480 | 2.53 | 0.58 |
| Kaçınma Davranışı | 480 | 2.01 | 0.71 |
| Çalışma Davranışı ve Sınavlara Hazırlık | 480 | 3.22 | 0.71 |

Tablo 4’te yer alan değerlerde lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ölçeğine verdikleri cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiş ve aktif öğrenme, içsel motivasyon, kaçınma davranışı, çalışma davranışı ve sınavlara hazırlık alt boyutları incelenmiştir. Tablo 4 incelendiğinde “aktif öğrenme” alt boyutuna göre lise öğrencilerinin aritmetik ortalamaları 2,69, standart sapması 0,47; “içsel motivasyon” alt boyutuna göre aritmetik ortalaması 2,53, standart sapması 0,58; “kaçınma davranışı” alt boyutuna göre aritmetik ortalaması 2,01, standart sapması 0,71; çalışma davranışı ve sınavlara hazırlık” alt boyutuna göre aritmetik ortalama 3,22, standart sapma 0,71 olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın birinci sorusu lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığıdır. Bunun tespiti için yürütülen t-test analizi sonuçları Tablo 5’te görülmektedir.

Tablo 5

Lise Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular

| Alt Boyutlar | Cinsiyet | <i>n</i> | <i>X</i> | <i>SD</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
|---|----------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Aktif Öğrenme | Kız | 282 | 2.81 | 0.42 | 6.19 | 369 | .002* |
| | Erkek | 198 | 2.53 | 0.51 | | | |
| İçsel Motivasyon | Kız | 282 | 2.59 | 0.56 | 2.59 | 478 | .070 |
| | Erkek | 198 | 2.45 | 0.62 | | | |
| Kaçınma Davranışı | Kız | 282 | 2.03 | 0.70 | 0.67 | 478 | .148 |
| | Erkek | 198 | 1.98 | 0.75 | | | |
| Çalışma Davranışı ve Sınavlara Hazırlık | Kız | 282 | 3.35 | 0.67 | 4.66 | 478 | .525 |
| | Erkek | 198 | 3.05 | 0.74 | | | |

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 5’e göre cinsiyet değişkeni, dört alt boyutu olan ölçeğin sadece aktif öğrenme alt boyutunda bir farklılaşma faktörüdür [$t_{(369)} = 6.19, p = .002$]. Bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğunu görmekteyiz ($X_{kız} = 2.81, X_{erkek} = 2.53$). Araştırmanın ikinci sorusu ‘lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları, okul türü değişkenine göre farklılık gösterir mi?’ şeklindedir. Yapılan ANOVA testi analiz sonuçları Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6*Lise Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Okul Türüne İlişkin Bulgular*

| Alt Boyut | F | p | η^2 | Fen Lisesi n=151 | | AİHL n=127 | | Anad. Lisesi n=202 | |
|--|-------|--------|----------|---------------------|-----|-------------------|-----|-----------------------|-----|
| | | | | X | SD | X | SD | X | SD |
| Aktif Öğrenme | 2.37 | .095 | .06 | 2.76 | .45 | 2.68 | .48 | 2.64 | .49 |
| İçsel Motivasyon | .38 | .680 | .06 | 2.56 | .51 | 2.53 | .57 | 2.50 | .64 |
| Kaçınma Davranışı | 17.29 | .000** | .08 | 1.75 ^a | .63 | 2.02 ^b | .68 | 2.19 ^b | .74 |
| Çalışma Davranışı & Sınavlara Hazırlık | 7.18 | .001* | .03 | 3.04 ^a | .73 | 3.26 ^b | .68 | 3.32 ^b | .69 |

Not: *p<.05; **p<.001 düzeyinde anlamlıdır. Bir satırdaki ortalamalardan aynı üst simgeyi paylaşmayanlar birbirinden anlamlı derecede farklıdır (Post hoc Tukey).

Tablo 6'ya göre okul türü, ölçeğin 'kaçınma davranışı' ile 'çalışma davranışı ve sınavlara hazırlık' alt boyutlarında anlamlı bir farklılık sebebidir. Anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğuna dair yürütülen Tukey testi sonuçlarına bakılacak olursa Fen Lisesi öğrencilerinin 'kaçınma davranışı' ve 'çalışma davranışı ve sınavlara hazırlık' alt boyutlarında Anadolu İmam-Hatip Lisesi ve Anadolu Lisesi öğrencilerinden anlamlı derecede farklılaştığı görülecektir [$F_{(2,477)}=17.29, p=.000$; $F_{(2,477)}=7.18, p=.001$]. Fen Lisesi öğrencilerinin ders çalışırken kaçınma davranışı göstermediği ama 'çalışma davranışı ve sınavlara hazırlık' alt boyutunda da diğer iki okulun öğrencilerinden daha düşük ortalamaya sahip oldukları da Tablo 6'da görülmektedir. Araştırmanın üçüncü sorusu sınıf düzeyi değişkeninin lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarında bir fark yaratıp yaratmadığı ile ilgilidir. Tablo 7'de üçüncü araştırma sorusu için yürütülen ANOVA analizi sonuçları görülmektedir.

Tablo 7*Lise Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Sınıf Düzeyine İlişkin Bulgular*

| Alt Boyut | F | P | η^2 | 9 | | 10 | | 11 | | 12 | |
|---|------|-------|----------|-------------------|-----------|-------------------|-----------|---------------------|-----------|---------------------|-----------|
| | | | | <i>X</i> | <i>SD</i> | <i>X</i> | <i>SD</i> | <i>X</i> | <i>SD</i> | <i>X</i> | <i>SD</i> |
| | | | | n=189 | | n=166 | | n=86 | | n=39 | |
| Aktif Öğrenme | 3.24 | .022* | 0.02 | 2.76 ^a | 0.46 | 2.63 ^b | 0.45 | 2.62 ^{a,b} | 0.53 | 2.76 ^{a,b} | 0.45 |
| İçsel Motivasyon | 2.83 | .038* | 0.01 | 2.62 | 0.54 | 2.47 | 0.56 | 2.44 | 0.63 | 2.51 | 0.71 |
| Kaçınma Davranışı | 0.94 | 0.418 | 0 | 1.97 | 0.67 | 2 | 0.73 | 2.05 | 0.74 | 2.17 | 0.8 |
| Çalışma Davranışı & Sınavlara Hazırlık | 1.39 | 0.243 | 0 | 3.23 | 0.72 | 3.19 | 0.67 | 3.15 | 0.76 | 3.42 | 0.66 |

Not: * $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır. Bir satırdaki ortalamalardan aynı üst simgeyi paylaşmayanlar birbirinden anlamlı derecede farklıdır (Post hoc Tukey). 9,10,11 ve 12 olarak ifade edilen 9. sınıf, 10. sınıf, 11.sınıf ve 12.sınıf öğrencileridir.

ANOVA analizi sonuçlarına bakıldığında sınıf düzeyinin, ders çalışma alışkanlıkları ölçeğinin ‘aktif öğrenme’ ve ‘içsel motivasyon’ alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür [$F_{(3,476)}=3.24$, $p=.022$; $F_{(3,476)}=2.83$, $p=.038$]. Anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğuna dair yürütülen Tukey testi sonuçlarına bakıldığında ise sadece aktif öğrenme alt boyutunda 9. ve sınıfların farklılaştığı ve etki büyüklüğünün de küçük olduğu söylenebilir ($X_{9.sınıf}=2.76$, $X_{10.sınıf}=2.63$, $\eta^2=.02$). Bu araştırmanın dördüncü sorusu ‘lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları, babanın eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterir mi?’ şeklindedir. Yürütülen ANOVA analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8*Lise Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Babanın Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular*

| Alt Boyut | F | P | η^2 | İlkokul n=64 | | Ortaokul n=65 | | Lise n=152 | | 2 yıllık m. yüksek okulu n=30 | | 4 yıllık üniversite n=122 | | Yüksek lisans ve üstü n=47 | |
|--|------|-------|----------|-------------------|-----------|-------------------|-----------|---------------------|-----------|-------------------------------------|-----------|---------------------------------|-----------|-------------------------------------|-----------|
| | | | | <i>X</i> | <i>SD</i> | <i>X</i> | <i>SD</i> | <i>X</i> | <i>SD</i> | <i>X</i> | <i>SD</i> | <i>X</i> | <i>SD</i> | <i>X</i> | <i>SD</i> |
| Aktif Öğrenme | .19 | .963 | .00 | 2.69 | .42 | 2.70 | .46 | 2.66 | .52 | 2.75 | .43 | 2.70 | .46 | 2.67 | .51 |
| İçsel Motivasyon | .95 | .443 | .01 | 2.66 | .51 | 2.49 | .57 | 2.54 | .68 | 2.52 | .57 | 2.50 | .56 | 2.44 | .44 |
| Kaçınma Davranışı | .98 | .429 | .01 | 1.96 | .68 | 2.06 | .69 | 2.06 | .78 | 2.02 | .68 | 2.01 | .72 | 1.81 | .55 |
| Çalışma Davranışı & Sınavlara Hazırlık | 3.60 | .003* | .03 | 3.41 ^a | .63 | 3.41 ^a | .66 | 3.18 ^{a,b} | .74 | 2.88 ^b | .63 | 3.18 ^{a,b} | .65 | 3.13 ^{a,b} | .85 |

Not:* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır. Bir satırdaki ortalamalardan aynı üst simgeyi paylaşmayanlar birbirinden anlamlı derecede farklıdır. (Post hoc Tukey)

Tablo 8'e göre babanın eğitim durumu ölçeğinin 'çalışma davranışı ve sınavlara hazırlık' alt boyutunda bir farklılık sebebidir [$F_{(5,474)} = 3.60, p = .003$]. Ortaokul mezunu babaların çocukları ile 2 yıllık meslek yüksekokulu mezunu babaların çocuklarının çalışma davranışı ve sınavlara hazırlık konusunda farklılaştığı ve ortaokul mezunu babaların çocuklarının bu alt boyutta daha iyi bir ortalamaya sahip oldukları bulunmuştur ($X_{\text{ortaokul}} = 3.41, X_{\text{ikiyillik}} = 2.88$). Bu farklılığın büyüklüğü için yapılan Eta kare analizine bakıldığı zaman ise etki büyüklüğünün küçük olduğu görülmüştür ($\eta^2 = .03$). Bu araştırmanın beşinci sorusu lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının annenin eğitim durumuna göre değişip değişmediğini görmekle ilgilidir. Tablo 9, bağımlı değişken olan ders çalışma alışkanlıkları ile bağımsız değişkenlerden biri olan annenin eğitim durumu arasındaki ilişkiyi özetlemektedir.

Tablo 9*Lise Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Annenin Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular*

| Alt Boyut | F | P | η^2 | İlkokul n=121 | | Ortaokul n=70 | | Lise n=138 | | 2 yıllık m. yüksek okulu n=41 | | 4 yıllık üniversite n=83 | | Yüksek lisans ve üstü n=27 | |
|---|------|-------|----------|----------------------|-----|-------------------|-----|----------------------|-----|-------------------------------------|-----|--------------------------------|-----|----------------------------------|-----|
| | | | | \bar{X} | SD | \bar{X} | SD | \bar{X} | SD | \bar{X} | SD | \bar{X} | SD | \bar{X} | SD |
| Aktif Öğrenme | 1.04 | .392 | .01 | 2.63 | .49 | 2.75 | .44 | 2.69 | .47 | 2.80 | .45 | 2.66 | .47 | 2.69 | .55 |
| İçsel Motivasyon | 1.07 | .375 | .01 | 2.56 | .58 | 2.59 | .57 | 2.52 | .59 | 2.62 | .57 | 2.42 | .57 | 2.45 | .65 |
| Kaçınma Davranışı | 1.26 | .276 | .01 | 2.08 | .69 | 2.13 | .76 | 1.92 | .74 | 1.91 | .63 | 1.98 | .67 | 2.03 | .76 |
| Çalışma Davranışı & Sınavlara Hazırlık | 2.95 | .012* | .03 | 3.29 ^{a, b} | .73 | 3.42 ^a | .63 | 3.20 ^{a, b} | .69 | 3.19 ^{a, b} | .53 | 3.00 ^b | .75 | 3.18 ^{a, b} | .88 |

Not: * $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır. Bir satırdaki ortalamalardan aynı üst simgeyi paylaşmayanlar birbirinden anlamlı derecede farklıdır. (Post hoc Tukey)

Beşinci soru için yapılan ANOVA analizine göre annenin eğitim durumu ölçeğinin son alt boyutu olan ‘çalışma davranışı ve sınavlara hazırlık’ alt boyutu için anlamlı bir farklılaşma faktörüdür [$F_{(5,474)} = 2.95, p = .012$]. Tukey analiz sonuçlarına bakıldığında ise farklılaşan grupların, ortaokul mezunu annelerin çocukları ile 4 yıllık üniversite mezunu annelerin çocukları olduğu ve ortaokul mezunu annelerin çocuklarının ölçeğinin bu alt boyutunda daha iyi bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir ($X_{\text{ortaokul}} = 3.42, X_{\text{üniversite}} = 3.00$). Etki büyüklüğünü görebilmek için yapılan Eta kare analiz sonucuna göre ise farklılığın küçük olduğu söylenebilir ($\eta^2 = .03$). Araştırmanın altıncı sorusu ‘lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları, ailenin gelir düzeyi değişkenine göre farklılık gösterir mi?’ şeklindeydi. Bu araştırma için yürütülen ANOVA testine ilişkin bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10*Lise Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Ailenin Gelir Düzeyine İlişkin Bulgular*

| Alt Boyut | F | P | η^2 | 3000TL ve altı n=92 | | 3001TL- 6000TL | | 6001-9000 n=106 | | 9001 ve üzeri n=75 | | | |
|--|------|-------|----------|------------------------|-----------|-------------------|-----------|--------------------|-----------|-----------------------|-----------|--|--|
| | | | | n=207 | | | | | | | | | |
| | | | | <i>X</i> | <i>SD</i> | <i>X</i> | <i>SD</i> | <i>X</i> | <i>SD</i> | <i>X</i> | <i>SD</i> | | |
| Aktif Öğrenme | 1.01 | .386 | .00 | 2.72 | .48 | 2.65 | .48 | 2.74 | .46 | 2.69 | .47 | | |
| İçsel Motivasyon | .757 | .519 | .00 | 2.60 | .58 | 2.52 | .61 | 2.50 | .56 | 2.47 | .55 | | |
| Kaçınma Davranışı | 3.23 | .022* | .02 | 2.17 ^a | .71 | 2.03 ^b | .70 | 1.92 ^b | .70 | 1.86 ^b | .75 | | |
| Çalışma Davranışı & Sınavlara Hazırlık | 4.13 | .007* | .02 | 3.44 ^a | .68 | 3.17 ^a | .69 | 3.21 ^a | .68 | 3.10 ^a | .77 | | |

Not: * $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır. Bir satırdaki ortalamalardan aynı üst simgeyi paylaşmayanlar birbirinden anlamlı derecede farklıdır (Post hoc Tukey) 3000 ve altı, 3001-6000, 6001-9000, 9001 ve üzeri ifadeleri Türk lirası cinsinden ailenin aylık ortalama gelir durumudur.

Tablo 10'a bakıldığında ailenin gelir düzeyinin ölçeğin 'kaçınma davranışı' ile 'çalışma davranışı ve sınavlara hazırlık' alt boyutlarında anlamlı bir farklılık sebebi olduğu görülmektedir [$F_{(3,476)}=3.23$, $p=.022$; $F_{(3,476)}=4.13$, $p=.007$]. Tukey analizi sonuçlarına bakılacak olursa 'kaçınma davranışı' alt boyutunda farklılaşan grupların 3000 ve altı gelir düzeyi ile 9001 ve üzeri gelir düzeyine sahip ailelerin çocukları olduğu Tablo 9'da görülmektedir. Gelir düzeyi yüksek grubun daha az kaçınma davranışı gösterdiği de Tablo 9'da belirtilmiştir ($X_{3000\text{vealtı}}=2.17$, $X_{9001\text{veüzeri}}=1.86$). 'Çalışma davranışı ve sınavlara hazırlık' alt boyutunda farklılaşan gruplara bakılacak olursa 3000 ve altı grubunun hem 3001-6000 grubundan hem de 9001 ve üzeri grubundan anlamlı derecede farklılaştığı Tablo 10'da sunulmuştur ($X_{3000\text{vealtı}}=3.44$; $X_{3001-6000}=3.17$; $X_{9001\text{veüzeri}}=3.10$). Düşük alt gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının ölçeğin çalışma davranışı ve sınavlara hazırlık alt boyutunda diğer gruplardan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu Tablo 10'da görülmektedir. Bu araştırmanın 7.sorusu 'lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları, mobil odaklanma sayacı (MOS) kullanıp kullanmama durumuna göre farklılık gösterir mi?' şeklindedir. Katılımcıların mobil odaklanma sayacı kullanma durumunun ders çalışma alışkanlıklarında bir farklılık yaratıp yaratmadığına ilişkin bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Lise Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ve MOS Kullanma Durumlarına İlişkin Bulgular

| Alt Boyut | Mos Kullanan n=70 | | Mos Kullanmayan n=410 | | df | t | p | Cohen's d |
|--------------------------------------|----------------------|-----|--------------------------|-----|-----|------|-------|-----------|
| | X | SD | X | SD | | | | |
| Aktif Öğrenme | 2.79 | .50 | 2.67 | .47 | 478 | 1.89 | .059 | .24 |
| İçsel Motivasyon | 2.70 | .55 | 2.50 | .58 | 478 | 2.70 | .007* | .35 |
| Kaçınma Davranışı | 1.95 | .70 | 2.02 | .72 | 478 | -.68 | .497 | -.09 |
| Çalışma Davranışı&Sınavlara Hazırlık | 3.30 | .68 | 3.20 | .71 | 478 | 1.06 | .286 | .14 |

Not: *p<.05 düzeyinde anlamlıdır. Mos, mobil odaklanma sayacı kısaltması olarak kullanılmıştır.

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının mobil odaklanma sayacı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan t-testine göre MOS, ölçeğin sadece 'içsel motivasyon' alt boyutu için anlamlı bir farklılaşma nedenidir (Tablo 11). Öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinde MOS kullanma durumlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu ve bu farkın mobil odaklanma sayacı (MOS) kullanan öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur (t=2,70 ve p<.05). Mobil odaklanma sayacı kullanan öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinin mobil odaklanma sayacı kullanmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir ($X_{Moskullanan}=2,70$ ve $X_{Moskullanmayan}=2,50$). 'Aktif öğrenme', 'kaçınma davranışı' ve 'çalışma ortamı ve sınava hazırlanma' boyutları için ise öğrencilerin ortalamalarında mobil odaklanma sayacı kullanma durumlarına göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı saptanmıştır. Araştırmanın sekizinci sorusu Liseye Geçiş Sınavı (LGS) puanlarının lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarında bir farklılığa sebep olup olmadığı ile ilgilidir. Yapılan ANOVA sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12*Lise Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ve LGS Puanlarına İlişkin Bulgular*

| Alt Boyut | F | P | η^2 | 419-500 n=157 | | 375-418 n=69 | | 300-374 n=137 | | 300'ün altı n=117 | |
|--|-------|--------|----------|-------------------|-----------|-------------------|-----------|-------------------|-----------|----------------------|-----------|
| | | | | <i>X</i> | <i>SD</i> | <i>X</i> | <i>SD</i> | <i>X</i> | <i>SD</i> | <i>X</i> | <i>SD</i> |
| Aktif Öğrenme | 2.32 | .074 | .01 | 2.76 | .45 | 2.63 | .47 | 2.68 | .50 | 2.63 | .47 |
| İçsel Motivasyon | .54 | .651 | .00 | 2.55 | .49 | 2.47 | .65 | 2.54 | .60 | 2.50 | .64 |
| Kaçınma Davranışı | 14.78 | .000** | .08 | 1.71 ^a | .57 | 2.10 ^b | .81 | 2.10 ^b | .70 | 3.04 ^c | .74 |
| Çalışma Davranışı & Sınavlara Hazırlık | 5.53 | .001* | .03 | 3.04 ^c | .74 | 3.26 ^d | .65 | 3.27 ^d | .68 | 3.38 ^e | .69 |

Not:* $p < .05$; ** $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır. Bir satırdaki ortalamalardan aynı üst simgeyi paylaşmayanlar birbirinden anlamlı derecede farklıdır. (Post hoc Tukey)

Tablo 12’de göre LGS puan aralığı ölçeğin ‘kaçınma davranışı’ ile ‘çalışma davranışı ve sınavlara hazırlık’ alt boyutlarında bir farklılaşma sebebidir [$F_{(3,476)} = 14.78$, $p = .000$; $F_{(3,476)} = 5.53$, $p = .001$]. Tukey analiz sonuçlarına bakıldığında ‘kaçınma davranışı’ alt boyutunda 419-500 puan aralığındaki grubun diğer üç gruptan anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir ($X_{419-500} = 1.71$, $X_{375-418} = 2.10$, $X_{300-374} = 2.10$, $X_{300\text{'ün altı}} = 3.04$). Bu araştırmanın son sorusu ‘lise öğrencilerinin LGS hazırlık sürecinde mobil odaklanma sayacı kullanıp kullanmama durumuna göre lise öğrencilerinin LGS puan aralığı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?’ şeklindedir. Bu soru için yapılan Ki kare (Chi square) analizi sonucu Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

Lise Öğrencilerinin LGS Hazırlık Sürecinde MOS Kullanma Durumları İle LGS Puanlarına İlişkin Bulgular

| LGS Puan Aralıkları | Mos LGS sürecinde kullanıldı mı | | | | χ^2 | df | p |
|---------------------|---------------------------------|------|-------|------|----------|----|-------|
| | Evet | | Hayır | | | | |
| | n | % | n | % | | | |
| 419-500 | 16 | 24.6 | 141 | 34.0 | 14.09 | 3 | .003* |
| 375-418 | 5 | 7.7 | 64 | 15.4 | | | |
| 300-374 | 31 | 47.7 | 106 | 25.5 | | | |
| 300'ün altı | 13 | 20.0 | 104 | 25.1 | | | |

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 13'te görüldüğü gibi mobil odaklanma sayaçlarının LGS hazırlık döneminde kullanılması, LGS puanlarında anlamlı derecede farklılık yaratmıştır [$\chi^2(3)=14.09$, $p=.003$]. LGS hazırlık sürecinde mobil odaklanma sayacı kullananların neredeyse yarısının 300-374 puan aralığında olduğu görülmektedir (n=31, %=47.7). LGS hazırlık sürecinde en düşük mobil odaklanma sayacı kullanma oranının ise 375-418 puan aralığındaki grup olduğu Tablo 13'te sunulmuştur (n=5, %7.7).

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada lise öğrencilerinin mobil odaklanma sayacı kullanma durumlarının ders çalışma alışkanlıklarına etkisine bakılmaktadır. Bu çalışma ayrıca cinsiyet, okul türü gibi ders çalışma alışkanlıkları ile ilişkili bazı değişkenlere ait ilişkileri de olabileceği düşünülen bazı değişkenleri de araştırmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden biri olan cinsiyet faktörüyle ilgili analiz sonuçlarına bakıldığında kız öğrencilerin, ölçeğin aktif öğrenme alt boyutunda erkeklerden daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu boyut öğrencinin nasıl ders çalışılacağına dair akıl yürütmesini ölçmektedir. Cinsiyete göre öğrencilerin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanma durumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yapılan araştırmalarda cinsiyet kriterinin teknoloji kullanma durumlarında farklılık olmadığı gözlenmiştir (Kurt vd., 2002; Kurnaz, 2010; North ve Noyes, 2002; Tuti, 2005; Timur, Yılmaz ve Timur, 2013; Su, 2015; Yokuş, 2016).

Okul türü değişkeniyle ilgili elde edilen bulgular ölçeğin 'kaçınma davranışı' ile 'çalışma davranışı ve sınavlara hazırlık' alt boyutlarında fen lisesi öğrencilerinin diğer iki liseden anlamlı derecede farklılaştığını gösteriyor. 'Kaçınma davranışı' alt boyutu

ders çalışırken bir şeyler atıştırma, masadan kalkıp gezinme; ‘Çalışma davranışı ve sınavlara hazırlık’ alt boyutu ise çalışma ortamı ve yaparak çalışma ile ilgilidir (Başbay, Bıyıklı ve Demir, 2018: 855). Bu bilgi eşliğinde bulgular fen lisesi öğrencileri derse odaklanmada sorun yaşamıyor, dersi masa başında ve bir şeyler atıştırma ihtiyacı duymadan çalışabiliyor ayrıca çalışma ortamının gürültülü olup olmaması bu grup için fark etmiyor ve bu grup yaparak çalışmaya da ihtiyaç duymuyor şeklinde yorumlanabilir. Fen lisesi öğrencileri ağırlıklı olarak 419-500 LGS puanı aralığındaki gruptur. LGS hazırlık sürecinde MOS kullananların sayısının bu grupta 16 olduğu düşünüldüğünde orana bakılacak olursa LGS hazırlık sürecinde MOS kullanan toplam 65 öğrencinin %24.6’sının LGS puanı 419-500 aralığındadır.

Sınıf düzeyi değişkenine göre ortaöğretim öğrencilerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanma durumları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sadece dokuzuncu ve onuncu sınıfların aktif öğrenme ortalamalarının farklılaştığını ve dokuzuncu sınıfların kaynaklardan yararlanma, danışma, düzenli olma ve zihinsel süreçlerden yararlanma gibi konularda daha iyi olduğu görülmüştür. Nitekim Kurnaz (2010)’ın araştırmasında öğrencilerin mobil öğrenme yoluyla derslerini alma eğilimi ile ilgili görüşlerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği görülürken, Karaoğlan Yılmaz, Dilen ve Durmuş (2018)’un mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeylerini inceledikleri çalışmalarında sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmektedir.

Anne ve babaların eğitim durumlarının ölçeğin sadece ‘çalışma alışkanlıkları ve sınavlara hazırlık’ alt boyutunda bir farklılık sebebi olduğu ve ortaokul mezunu anne ve babaların çocuklarının gürültüsüz yerde çalışmayı tercih ettikleri ve sınavlara yaparak çalıştıkları araştırmanın bulguları arasındadır. Anne ve baba eğitim durumları ile LGS puanları arasında çapraz tablo oluşturulduğunda ise görülmüştür ki anne ve babasının her ikisinin de 4 yıllık üniversite mezunu olduğu öğrenciler, 419-500 puan aralığında yoğunlaşmıştır (n=36).

Bağımsız değişkenlerden bir diğeri olan ailenin gelir düzeyi faktörüne göre en alt ve en üst gelir düzeyi gruplarının ölçeğin kaçınma davranışı alt boyutunda farklılaştığı ve yüksek gelir düzeyine sahip grubun daha az kaçınma davranışı gösterdiği ayrıca bu grubun ağırlıklı olarak 419-500 puan aralığında olduğu çapraz tablolardan anlaşılmaktadır (n=51). Düşük alt gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının ölçeğin ‘çalışma davranışı ve sınavlara hazırlık’ alt boyutunda diğer gruplardan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu da bu değişkenle ilgili bir diğer bulgudur.

Bu araştırmanın amaçlarından biri de; ‘mobil odaklanma sayaçları, ders çalışma alışkanlıkları söz konusu olduğunda bir farklılık yaratır mı?’ sorusunun cevabını bulmaktır. Araştırmanın yedinci sorusu olan MOS kullanıp kullanmama durumuna göre

ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin analiz sonuçlarına bakıldığında ‘içsel motivasyon’ alt boyutunda MOS kullananlar lehine anlamlı bir fark elde edildiği görülmektedir. ‘İçsel motivasyon’ alt boyutunun hangi sorular ile ölçüldüğüne yeniden dikkati çekecek olursak görülür ki bu alt boyut, öğrencinin kendi zamanını planlaması, kendi ders çalışma saatine ve süresine karar vermesi, derse önceden hazırlık gibi başlıkları ele almaktadır. Bu veriler ışığında mobil odaklanma sayacı kullananların kullanmayanlardan daha yüksek içsel motivasyona sahip olduğu görülmektedir. Bu ölçeğin içsel motivasyon olarak adlandırdığı davranışları başka araştırmacılar, üst bilişsel stratejiler (Aliçavuşoğlu ve Boyraz, 2019) ya da öz yeterlik algısı (Çakır ve Balcı Çelik, 2020) kavramlarıyla ilişkilendirmişlerdir. Aliçavuşoğlu ve Boyraz (2019) araştırmalarında üst bilişsel becerilerine göre üniversite öğrencilerini kümelere ayırmış ve üst bilişsel becerileri en yüksek olan grubun derse odaklanmasını da yüksek bulmuşlardır. Çakır ve Balcı Çelik (2020) çalışmalarında teknolojiyle kendi kendine öğrenme ile öz yeterlik algısı arasında istatistiksel olarak yüksek düzeyde bir ilişki bulmuşlardır. Ders çalışırken mobil sayaçlardan destek alan öğrenci grubu, kendi zamanını planlayan, kendi ders çalışma saatine ve süresine karar veren, derse önceden hazırlık yapan öğrenci grubudur.

Demirezen ve Akhan (2013) 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile yürüttüğü araştırma sonuçlarına göre öğrenciler, mobil sayaçları kullanmadığı, klasik ders çalışma yöntem ve tekniklerini bildiği, ancak, farklı çalışma yöntemleri konusunda yeterli kadar bilgiye sahip olmadığı bulgularına ulaşmıştır. Ayrıca, bu öğrenciler genellikle ders çalışmayı sevseler bile sıkıcı bulmakta, ders çalışmayı bir tür zorunluluk olarak görmektedir. Belki de gençlerin büyük oranda eğlence amacıyla kullandıkları cep telefonları, odaklanma sayacı olarak çalışma sürecinin içinde yer alırsa ders çalışma daha eğlenceli bir hale gelebilir. Mobil uygulamaların sunduğu hizmetlere göre değişiklik göstermekle beraber öğrenci o anda kaç kişiyle beraber ders çalıştığını da bildiği için bu bir tür sosyalleşme fırsatı ve yalnız olmadığını bilme hissi de yaratıyor olabilir. Bu uygulamalardaki oyun unsurlarının (ağaç dikme, tavşan besleme, okyanusun dibinde ev yapma vb.) da uygulamaları ve dolayısıyla ders çalışmayı daha eğlenceli hale getirdiği de düşünülmelidir.

Araştırma bulgularını destekler nitelikte Yiğit ve Kaçire (2015) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada ders çalışma alışkanlıklarında kız öğrenciler lehine bir sonuç bulmuştur. Benzer bir bulgu yine Eren (2011) tarafından “ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada” da görülmektedir. İlköğretim ikinci kademedeki (ortaokul) farklı olarak üniversite öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının incelendiği araştırmalarda (Tümkiye ve Bal, 2006; Dural, 2008; Şara, 2012) da kadınlar lehine fark bulunmuştur.

Elde edilen verilerin işaret ettiği nokta, mobil odaklanma sayacı (MOS) olarak isimlendirilen mobil uygulamalar çoğunlukla ders çalışırken bir şeyler atıştıran, sık sık yerinden kalkan, masa başında değil de koltuğa, yatağa uzanarak çalışan lise öğrencilerinin tercihidir ve bu öğrencilerin de LGS puan aralığı düşüktür. Bu grubun odaklanma konusunda çözüm olarak gördüğü mobil uygulamalara alternatif stratejilerin geliştirilmesi ve üzerinde düşünülmesi gereken bir noktadır. Sonuç olarak zamandan ve mekândan bağımsız kullanılan mobil teknolojileri her geçen gün daha da artmaktadır. Bu teknolojilerin eğitime entegre edilmesi, öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin bu konuda bilinçlendirilmesi ve mobil öğrenme farkındalığının artırılması gerekmektedir.

Öneriler

Mobil odaklanma sayacı özelinde ilk olan bu çalışmanın ilerideki araştırmacılara ışık tutacağı şüphesizdir. Örneğin nitel araştırma teknikleri kullanılarak sadece mobil odaklanma sayacı kullanıcıları ile çalışmalar yürütülebilir. Bu uygulamaları neden tercih ettikleri sorulabilir. Uzaktan öğrenme ve motivasyon ilişkisi sorgulanabilir. Daha çok iş dünyasının (alışveriş, bankacılık vb.) mobil uygulamalar üzerine çalışmalar yürüttükleri görülmektedir (Yıldırım ve Kaplan, 2019). Hâlbuki mobil uygulamalar öğrencilerin yaş grubu da dikkate alındığında en çok eğitimcilerin üzerinde durması gereken bir alandır. Z kuşağı denilen dijital yerli olarak da adlandırılan ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin çok kolaylıkla kullandığı cep telefonları eğlence amacının dışında da tercih edilebilir. Covid-19 pandemisi ile hayatımızın geri dönülmez bir parçası haline gelen uzaktan öğrenme ve mobil uygulamalar alanlarında yürütülecek yeni araştırmalara kaynaklık etmesi amacıyla yürütülen bu araştırmanın yeni araştırmalarla desteklenmesi gerekmektedir. Mobil uygulamalar eğitime entegre edilmeli, öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler bu konuda bilinçlendirilmeli ve mobil öğrenme farkındalığı artırılmalıdır.

Uygulayıcıya Yönelik Öneriler

1. Okullarda “mobil öğrenme, mobil cihazlar, mobil uygulamalar” ile ilgili konulara daha fazla yer verilebilir.
2. Öğrencilerin grup çalışmasında kendi aralarında iletişim kurmalarını sağlamak amacıyla mobil iletişim uygulamaları kullanılabilir.
3. Ofis uygulamasının yoğun olduğu çalışmalarda mobil öğrenme aracı olarak akıllı cep telefonlarının yerine dizüstü bilgisayarlar tercih edilebilir

Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Araştırmada kullanılan değişkenlerin yanı sıra mobil uygulamaların öğrenme süreçlerinde kabul ve kullanımı üzerinde etkisi olacağı düşünülen farklı değişkenlerle çalışılabilir.
2. Bu araştırmalar okullarda sıklıkla yapılabilir. Her okul kendi mobil öğrenme karnesini çıkarabilir.
3. EBA mobil uygulamasına yönelik bir araştırma yapılabilir.

Kaynakça

- Al-Fahad, F. N. (2009). Students' attitudes and perceptions towards the effectiveness of mobile learning in king saud university, Saudi Arabia. *Online Submission*, 8(2),1-9. Erişim adresi: <http://tojet.net/articles/v8i2/8210.pdf>
- Aliçavuşoğlu, Ç., ve Boyraz, E. (2019). Kendimi biliyorum, kork(m)uyorum! Yenilikleri kaçırma korkusu (fomo) ve sosyal medya bağımlılığında dijital üstbilişim rolü. *Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 6(33), 682-697.
- Alsancak-Sırakaya, D. ve Seferoğlu, S. S. (2018). Türkiye'nin mobil öğrenme karnesi: İmkânlar, fırsatlar ve sorunlarla ilgili bir inceleme. B. Akkoyunlu, A. İşman ve H. F. Odabaşı (Ed). *Eğitim teknolojileri okumaları 2018*, (34. Bölüm, ss. 492-513). TOJET ve Sakarya Üniversitesi, Adapazarı. [Çevrim-içi: http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Kitap_ETO2018_Bolum34_492-513_MobilOgrenme.pdf, Erişim tarihi: 02.10.2018.]
- Avcı, Y.Z. (2018). *Mobil öğrenme araştırmaları ve uygulamalarına ilişkin bir meta analiz çalışması* [Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- (Başbay, A., Bıyıklı, C. ve Demir, E. K. (2018). Öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıklarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(2), 848-863.
- Çakır, Y., ve Balcı Çelik, S. (2020). 11. ve 12. Sınıf öğrencilerinin teknolojiyle kendi kendine öğrenme ve ders çalışma öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Teknoloji*, 2(1), 29- 47.
- Çam, E. ve Uysal, M. (2017). Mobil uygulamaların eğitsel amaçlı kullanımı: bir ölçek geliştirme çalışması, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(5), 560-561.

- Demirezen, S. ve Akhan, N. E. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma Üzerine Algıları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 169-183.
- Dural, S. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile başarıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Emin, M. N. (2021). 2021 LGS sonuçlarının kısa analizi. (<https://setav.org/assets/uploads/2021/07/P312-2021-LGS.pdf>) adresinden alınmıştır.
- Eren, O. (2011). *İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile fen ve teknoloji dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Feather, J. (2013). *The Information Society: A Study of Continuity and Change*. London: Facet Publishing.
- Günaydın, F. (2011). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Hair, J. F., Black, B., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., ve Tatham, R. (2013). *Multivariate data analysis: Global edition, 7th edition*. Pearson Education.
- Karaoğlan Yılmaz, F. G., Dilen, A. ve Durmuş, H. (2018). Lise öğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 5(1), 1-12.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kurnaz, H. (2010). *Mobil öğrenme özelliğinin öğrenciler tarafından kullanılabilirliği* [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Antalya.
- Kurt, A. A., Coklar, A. N., Kilicer, K., ve Yildirim, Y. (2008). Evaluation of the skills of k12 students regarding the national educational technology standards for students in Turkey. *Online Submission*, 7(3).
- MEB (2018). Eğitimde Fatih Projesi. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-> adresinden alınmıştır.
- MEB (2021). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2020/2021. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_organ_egitim_2020_2021.pdf adresinden alınmıştır.

- North, A. S., ve Noyes, J. M. (2002). Gender influences on children's computer attitudes and cognitions. *Computers in Human Behavior*, 18(2), 135-150.
- Oran, M. K. ve Karadeniz, Ş. (2007). İnternet tabanlı uzaktan eğitimde mobil öğrenmenin rolü. <http://ab.org.tr/ab07/bildiri/66.pdf> adresinden alınmıştır.
- Özkan, Z., ve Samur, Y. (2017). Oyunlaştırma yönteminin öğrencilerin motivasyonları üzerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 857-886.
- Öztürk, D. (2019). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile matematik derisi akademik başarıları ve ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Park, S. Y., Nam, M. W., ve Cha, S. B. (2012). University students' behavioral intention to use mobile learning: Evaluating the technology acceptance model. *British journal of educational technology*, 43(4), 592-605.
- Pollara, P. C. (2011). *Mobile learning in higher education: a glimpse and a comparison of student and faculty readiness, attitudes and perceptions*. [LSU Doctoral Dissertations]. 2349. https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_dissertations/2349
- Su, E. (2015). *Öğretmen adaylarının mobil teknolojileri öğrenme faaliyetlerinde kullanma sıklıklarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Subaşı, G. (2000). Verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma alışkanlıklarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 25(117), 50-56.
- Şara, P. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri, problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tekin, A., ve Polat, E. (2014). Eğitimde teknoloji politikaları: Türkiye ve bazı ülkeler. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(5), 1254-1266.
- Timur, B., Yılmaz, Ş. ve Timur, S. (2013). Öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımına yönelik öz-yeterlik inançları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 165- 174.
- Tuti, S. (2005). *Eğitimde bilişim teknolojileri kullanımı performans göstergeleri, öğrenci görüşleri ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- TÜİK. (2018, Aralık). *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. http://tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?alt_id=1062 adresinden ulaşılmıştır.
- TÜİK (2021, Haziran). *Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Gelir-ve-Yasam-Kosullari-Arastirmasi-2020-37404> adresinden ulaşılmıştır.
- Tümekaya, S. ve Bal, L. (2006). Çukurova üniversitesi öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2),313-326.
- Yıldırım, S. C., ve Kaplan, B. (2019). Mobil uygulama kullanımının benimsenmesi: Teknoloji kabul modeli ile bir çalışma. *KAÜİİBFD*, 10(19), 22-51.
- Yiğit, B. ve Kaçire, İ. (2015). Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının incelenmesine yönelik bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 309-319.
- Yokuş, G. (2016). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin mobil öğrenmeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi ve eğitim bilimlerine yönelik mobil uygulama geliştirme çalışması: Mobil Akademi* [Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Türkiye’de Özel Okullar ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Tematik ve Yöntemsel Eğilimleri: İçerik Analizi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Nuray KARAGÖZ¹, Ali ÖZDEMİR²

1 Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bölümü, nhs.93.nk@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8595-2136.

2 Doç. Dr, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD, aliozdemir32@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6089-1966.

Gönderilme Tarihi: 01.02.2022 Kabul Tarihi: 13.04.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1066776

Öz

Günümüz rekabet dünyasında eğitim sektörü içerisinde belirleyici bir şekilde rol oynayan özel okulların değişim ve yenileşme çabaları günden güne artmaktadır. Bu doğrultuda özel okullarla ilgili birçok yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın amacı; özel okullarla ilgili olarak yapılmış olan lisansüstü tezlerin hem tematik hem de yöntemsel eğilimlerinin incelenmesidir. Araştırma yöntemi olarak betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmaların genel hatlarıyla bir bütün olarak resmedilmesi literatürde yer alan çalışmaların daha etkin bir şekilde okunmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda Ulusal Tez Merkezi olan YÖK tez veri tabanından yararlanılmıştır. YÖK tez veri tabanında tarama yapılırken anahtar sözcükler olarak “özel okul”, “özel öğretim kurumları” ve “kolej” kelimeleri kullanılmıştır. Tarama sonucunda bu anahtar kelimelerle 2010-2021 yılları arasında yayınlanmış olan 230 adet yüksek lisans ve doktora tezi incelenmiş, amaca uymayan tezler çıkarılarak toplam 191 tez incelenmiştir. Bu tezler; araştırmanın hangi alanda yapıldığına, türüne, üniversitesine, yılına, konusuna, yöntem ve desenlerine, örnekleme, veri toplama aracı ve veri analiz yöntemine göre bilimsel yayın sınıflama formu kullanılarak analiz edilmiştir. İncelenen çalışmalarda yüksek lisans tez sayısı doktora tez sayısına göre daha fazla olduğu ve çalışmaların ağırlıklı olarak İstanbul’daki özel okullarda yapıldığı gözlemlenmiştir. 2018-2021 arası yapılan çalışmalar ise 2010-2018 arasında yapılan çalışmalara oranla daha fazla olmuştur. Çalışmalarda yöntem olarak en çok nicel araştırma yöntemi ve tarama deseninin seçildiği, örneklem yöntemi olarak ise amaçlı örnekleme ve çeşitlerinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Nicel çalışmalarda değişkenler ve nitel çalışmalarda odaklanılan olgular sınıflandırılmış ve çalışma içerisinde tablolarla gösterilmiştir.

Anahtar Kelimeler: eğitim, özel öğretim kurumları, özel okul, kolej

Thematic and Methodical Trends of Graduate Thesis on Private Schools in Turkey: Content Analysis

Abstract

In today’s competitive world, the efforts to change and regeneration of private schools that play a decisive role in the education sector are increasing day by day. In this direction, many master’s and doctoral thesis studies related to private schools were carried out. The aim of this research is to examine both thematic and methodical trends of graduate thesis related to private schools. Descriptive content analysis was used as a research method. It is thought that the general depiction of the studies as a whole will allow more effective reading of the studies made in the literature. For this purpose, the YÖK thesis database, which is the National Thesis Center, was used. The words “private school”, “private education institutions” and “college” were used as keywords while scanning the YÖK thesis database. As a result of the screening, 230 master’s and doctoral thesis published between 2010 and 2021 were examined with these keywords and a total of 191 thesis were examined by subtracting thesis that did not fit the purpose. These theses were analyzed using the classification form according to the field, type, university, year, subject, methods and patterns, sampling, data collection tool and data analysis method. In the examined studies, it was observed that the number of master’s thesis was higher than the number of doctoral thesis and that the studies were mainly carried out in private schools in Istanbul. The studies carried out between 2018-2021 were more than the studies carried out between 2010 and 2018. In the studies, it was concluded that mostly quantitative methods and scanning patterns were selected as methods and purposeful sampling and variations were used as sampling methods. Variables in quantitative studies and cases focused on qualitative studies were classified and shown with tables in the study.

Keywords: *education, private education institutions, private school, college*

Giriş

Toplumların ihtiyacı olan kaliteli ve nitelikli insan gücü ancak iyi bir eğitimle mümkün olabilir. Bu doğrultuda ülkeler amaçları doğrultusunda yetiştirmek istediği insan modelini sundukları eğitim hizmeti ile yaparlar. Genel olarak ülkelerin eğitimle amaçladıkları pozitif düşünen, sorunlara çözüm odaklı bakan, sorgulayan, yeniliğe ve değişime açık insan yetiştirmek olmuştur (Otrar ve Kandemir, 2016).

Eğitim sektörü dinamik bir sektör olup toplumun gereksinimi olan insan gücünü bünyesindeki okulları ile gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Ülkemizde eğitim örgün ve

yaygın olarak iki farklı şekilde gerçekleştirilmektedir. Örgün eğitim ise; devlet ve özel öğretim kurumları tarafından verilmektedir. İlkokuldan üniversiteye kadar olan bu eğitim sürecinde, resmî kurumlarda verilen eğitim devlet tarafından karşılanmakta iken; özel okullar tarafından verilen eğitim ise gerçek ve tüzel kişilerle sağlanmaktadır. Tarihsel süreç incelendiği zaman örgün eğitim için resmî kurumlar inşa edilmiş ancak yaşanan toplumsal, ekonomik veya siyasal değişimler sebebiyle devlet okullarının yanında özel okullar oluşmaya başlamıştır (Aslan, 2019).

Özel öğretim kurumları bünyesinde yer alan özel okul ve kolej kavramları günümüzde birbirleri yerine sık kullanılan ve karıştırılan kavramlar olmuştur. Türk Dil Kurumunda yer alan tanıma göre özel okul; mülkiyet hakkı özel bir kişiye veya herhangi bir kuruluşa ait olan ve belirli bir ücret karşılığında eğitim hizmeti sağlayan kurumlar olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021). 2007 yılında yayımlanan 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanununda ise özel okullar; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından denetim ve gözetim altında olan gerçek kişi veya tüzel kişilerce belirli ücret karşılığında eğitim hizmeti sunmak için açılan kurumlar olarak açıklanmıştır (Küçükçayır ve Cemaloğlu, 2017). Bu kanunda ayrıca özel öğretim kurumlarının kimler tarafından nasıl açılacağı, denetimi, faaliyetleri, personel işlemlerinin nasıl olacağından da bahsedilmiştir (5580 sayılı kanun, 2007).

Artan rekabet ve değişen günümüz koşullarında eğitim sistemleri içerisinde özel öğretim kurumları önemli bir yer tutmaktadır. Asıl amacı eğitim-öğretim hizmetleri olan özel okullar; eğitimin kalitesi, rakip okullarla kıyasıya mücadelesi, verdikleri eğitim hizmetinin belli bir maddi karşılığı olması nedeniyle birçok araştırmaya konu olmuştur. Bununla birlikte okulların reklam ve kurum itibarı, yönetsel süreçlerindeki değişiklikler, performans sistemi, ekonomiye katkısı vb. konular da özel okullarla ilgili yapılan çalışmaların diğer konuları olmuştur. Bu bağlamda özel okullarda yapılan çalışmaların çeşitli disiplinler tarafından ele alınması dikkat çekmektedir. Öğrencilere verilen eğitim karşılığında bir ücret alınması sektör içerisinde gittikçe kendilerini belli eden ve ön planda tutan bu eğitim kurumlarının sadece eğitim kurumları olmasından ziyade ticari bir kurum olarak da görülmesine neden olmaktadır.

Türkiye’de özel öğretim kurumlarını (özel okul ve kolej) temel alan birçok çalışma mevcuttur. Çalışmaların yoğunluğu ve bu çalışmalarla ilgili olarak bir bütünlük olmaması, genel bir içerik analizin bulunmaması dikkat çekmektedir. Bu bağlamda özel öğretim kurumlarının genel çerçevesinin incelenmesi ve analizinin yapılması bu alanda çalışan veya yeni çalışacak araştırmacılar için yol göstermesi açısından önemli olmaktadır.

Özel Öğretim Kavramı

Özel öğretim çok geniş bir kavram olmakla birlikte 2007 tarihli 5580 sayılı yasanın 2.maddesinde bu kavram açıkça ifade edilmiştir. Bu maddede özel öğretim kurumu açıklanmış ve kurumların neler olduğu belirtilmiştir (Taşkın, 2010). Özel Öğretim Kurumları olarak; özel etüt merkezleri, çeşitli kurslar, özel okullar, sertifika programı uygulayan özel kuruluşlar vb. yerler belirtilmiştir. Bu çalışma kapsamında ise odaklanılması gereken kurum özel okullar olmuştur. Yasada ayrıca özel öğretim kurumlarının amaçlarının 1739 sayılı MEB Temel Kanunu amaçları çerçevesine uygun olarak şekillendiği belirtilmiştir.

Özel Öğretim Kurumları ile ilgili olarak; MEB 2015-2019 Stratejik Planında eğitime erişimin ve özel öğretim payının önemini belirterek özel okullaşmanın artmasını hedeflemiştir. Ayrıca plan içerisinde yer alan ve verilmesi ifade edilen teşvikler de özel okullaşmanın önünü açmıştır. Ayrıca artan özel okullaşma bu okullarda çalışan personel istihdamının da artışı sağlamıştır (Toprakçı, Beytekin ve Doğan, 2018).

2019-2023 MEB Stratejik Planı’nda ise Özel öğretim başlığı altında 5 hedef belirlenmiştir (MEB 2023 Vizyon Belgesi):

1. Özel öğretim kurumlarıyla ilgili olarak var olan bürokrasilerin azaltılması sağlanacaktır.
2. Kurumlardaki denetimler ve rehberlik hizmetleri öğrenmeyi geliştiren şekilde yapılandırılacaktır.
3. Akreditasyon koşulları göz önünde bulundurularak kurumlardaki model ve programlar yapılandırılarak pilot okul ve programlar olarak devam edecektir.
4. Resmî ve özel öğretim kurumları arasında dayanışma ve bütünleşmenin artması sağlanacak ve ortak projelere imza atılması sağlanacaktır.
5. Türkiye’de yaşayan yabancı öğrencilerin gidebileceği özel öğretim kurumlarının artırılması için adımlar atılacaktır.

Çağdaş ve ileriye gören bir toplum hedef olarak düşünülürse özel öğretim kurumlarının yaygınlaşması ve niteliklerinin artırılması MEB vizyon belgesinde de aktarılmıştır. Bu bağlamda özel öğretim kurumları sadece eğitim-öğretim hizmetlerinin değil; halkla ilişkiler, psikoloji, işletme vb. alanların da inceleme konusu olmuştur (Yılmaz, 2018).

Özel Okul Kavramı

Eğitim sisteminin belli amaçları olduğu gibi okulların da bu amaçlar doğrultusunda özel amaçları bulunmaktadır. Bireyin gelişime katkı sağlamak ve onu toplumsal

bir varlık yapma çabasını güden okullar bilinçli bir şekilde farkındalık yaratmaya çalışarak öğrencilerin başarılı olmasını hedeflerler. Geçmişten günümüze daima belirli bir zümrenin yansıması olarak görülen özel okullar sosyal toplumda aktif bir dinamizmi uzun süre yakalamakta ve hedeflerine ulaşmakta zorluk çekmişlerdir (Şener, 2018).

19.yy’da Osmanlı Devleti’nde yeni bir eğitim-öğretim anlayışı ortaya atılmış ve eğitimin ticarileşmesi kavramı gün yüzüne çıkmıştır. Karşılıksız ve gönüllülük esasına dayanan eğitim, artık parası olanların daha kaliteli eğitim alabileceği algısını oluşturmuştur. Bu doğrultuda özel okullar, Tanzimat dönemi itibariyle eğitimde yenileşme çabalarının vermiş olduğu çıktılardan biri olarak görülmektedir. Osmanlı’da ilk olarak özel okul açma girişimleri azınlıklar ve yabancılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu okulların açılmasının ardından talepler üzerine Türk özel okulları açılmıştır. Devlet tarafından desteklenen ve batı tarzı ilk Türk özel okulu 1868 yılında açılan “Galatasaray Sultanisi” olmuş ve bu okulda farklı etnik kökenlere sahip birçok çocuğun bir arada okuması sağlanmıştır (Aslan ve Altay, 2019). 1882 yılında İstanbul’da açılan “Şemsülmaarif” adındaki okul ise özel girişimciler tarafından açılan ilk Türk özel okulu unvanı taşımaktadır (Aslan ve Altay, 2019). Yabancılar özel okulların gelişmesine öncülük etseler de açılan kurumlar daha çok siyasi, dini ve ekonomik bazı amaçlar taşımıştır. Cumhuriyet’in ilk yıllarında 1924 tarihli “Tevhid-i Tedrisat Kanunu” ile Türkiye bu özel okulları denetim altına almak ve faaliyetlerini sınırlandırmak istemiştir. 1928 yılına gelindiğinde devlet özel okulları kendi kontrolünde olmasını sağlamak amacıyla eğitime destek veren bazı girişimciler ile Türk Eğitim Derneğini (TED) kurmuştur. TED ile birlikte Türkiye’de özel okullar lehine olumlu gelişmeler yaşanmaya başlamıştır (Yıldırım, Aktaş ve Polat, 2014). Eğitimde, bilimde yaşanan değişim ve gelişmeler bu uygulamaların genişleyerek özel okulların kurumsallaşmasına vesile olmuştur. Bu bağlamda bazı girişimcilerin katkılarıyla yeni eğitim öğretim kurumları olarak özel okulların kurumsallaşma süreci hızlanmıştır (Şimşek, 2014).

Özel okullar geçmişten başlayarak kurumsallaşmaya devam ederken ülkemiz 1982 Anayasasında da özel öğretim kurumlarının açılma izni yer almıştır. Bu özgürlüğün anayasal sınırı “Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, Devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir” hükmü ile belirlenmiştir (Çallı, 2009).

2007 tarihinde yayımlanan 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu; ilgili kurumları açabilecek kişiler, kurum nakil ve devri, personel işlemleri, maddi destekler, eğitim faaliyetleri ve denetimleri gibi esasları barındırmıştır. Ayrıca bu kanun ile okul öncesinden üniversiteye kadar olan kademelerde veli veya öğrencilerin belirlenen miktar karşılığında eğitim-öğretim hizmetinden yararlanması sağlanmıştır (5580 sayılı kanun, 2007).

Önceleri sadece zengin halk kesimine hitap eden kurumlar olarak görülen özel okullar günümüzde artık orta sınıf aileler tarafından da tercih edilen kurumlar olmuştur (Aslan, 2019). Özel okullara olan talep yıllar geçtikçe artmış ve 2014-2015 yıllarında tüm eğitim kurumları arasındaki oranı %10,3 iken 2020-2021 yıllarında bu oran %20,1 olmuştur (MEB İstatistikleri, 2014/2015-2020/2021). Uygulanan eğitim-öğretim faaliyetleri, ekstra sunulan fırsat ve avantajlar nedeniyle birçok ailenin yöneldiği kurumlar olduğundan bu kurumların niceliksel olarak sayılarının artması taleple birlikte şekillenmeye başlamıştır. Burada 2014 yılına değinmek önem arz etmektedir. 2014 yılı dershanelerin kapanma ve dönüşüm süreci olarak hatırlanmaktadır. Özellikle yaşanan dönüşümlerin fazlalığı, özel okulların niceliksel olarak artışına sebep olmuştur. Sayılarının niceliksel olarak artması her birinin niteliğinin iyi olduğu anlamına gelmemekle birlikte birçok tartışmayı da beraberinde getirmiştir. Artan özel okullaşma birçok akademik çalışmanın da konusu olmuştur (Aslan, 2019).

Son zamanlarda yaşanan yenileşmeler ve yapılanmalar özel okulların politikalarına da yansımıştır. En başta ülkemizin ve tüm dünya ülkelerinin ayakta kalabilmesi, ekonomik ve siyasal olarak adından söz ettirmesi iyi bir şekilde uyguladığı eğitim sistemiyle mümkündür. Eğitim sisteminde önemli bir role sahip olan özel öğretim kurumlarının sağladığı katkı sadece kaliteli bir eğitim değildir; aynı zamanda sağladığı istihdam ile ekonomide yarattığı etki de yadsınamaz bir gerçektir (Şener, 2018).

Devlet Okulu ve Özel Okul Karşılaştırılması

Özel ve devlet kurumlarının amaçları genel çerçevede ortak olsa da iki kurumu birbirinden ayıran bazı farklılıklar vardır. Özel öğretim kurumları kişiler tarafından kurulabileceği gibi tüzel kişiler veya ortaklıklar ile de kurulabilir. Devlet okullar ise tamamıyla devlet tarafından kurulumu yapılan okullardır. Özel okullar; sektördeki rakipler, okul içerisindeki kar-zar dengeleri, başarı kaygıları ve sonraki yıllara yönelik ekonomik kaygılarıyla devam etmekte iken devlet kurumlarında bu şekilde kaygılar bulunmamaktadır. Özel okullar velilerden aldığı belli ücret karşılığında eğitim sunarken devlet kurumlarında eğitim tamamen ücretsizdir. Özel öğretim kurumları personel ve eğitmen ücretlerini ödemekle yükümlüken devlet okullarında bu durumlar devlet bütçesi ile karşılanmaktadır (Özdemir ve Tüysüz, 2017). Özel okullar, yönetsel olarak bakıldığında hareketli ve dinamik olmaya özen gösteren, kurumlarında çalışanlar arasında motivasyonu sağlamak adına faaliyetler düzenleyen ve nitelikli eğitim hizmetleriyle farklılaşmaya çalışan kurumlardır. Küreselleşen rekabet dünyasında devlet okullarından daha farklı politikalar izlemeye çalışan özel okullar bu sektörde rakiplerine göre rekabette avantaj sağlamaya çalışırlar.

Toplumumuzda özel okulların devlet kıyasla daha başarılı olduğu düşünülmektedir. Bu düşünce kapsamında yapılmış olan bir çalışmada 612 veli ve 1061 eğitimci

ile anket yapılmıştır. Anket kapsamında katılımcılar “özel okullar mı yoksa devlet okulları mı akademik olarak daha başarılıdır?” sorusuna yanıt vermişlerdir. Alınan yanıtlardan velilerin %60’ı akademik olarak özel okulları daha başarılı ve etkin bulmuşlardır. Öğretmenlerin ise %56’sı başarı konusunda özel okullar yönünde cevap vermişlerdir (Karakulah, 2019).

Günümüzde devlet ve özel kıyaslaması her anlamda yapılmakta olup özel okulların tercih edilme durumları sağladıkları fırsatlar, avantajlar bağlamında değerlendirilmektedir.

Türkiye’de Özel Okullaşma ve Yapılan Değerlendirmeler

Türkiye’de bulunan Özel Türk okulları, Azınlık Okulları, Yabancı Okullar ve Milletlerarası Okullar özel okul statüsünde faaliyetlerine devam eden okullardır (Özdemir ve Tüysüz, 2017).

Ülkemizde 2020-2021 yılı itibarı ile okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim olmak 13 501 özel okul bulunmaktadır. Bu okullarda okuyan toplam öğrenci sayısı 1. 310 605’tir (MEB İstatistikleri, 2020/2021).

Tablo 1’de özel okulların yıllara ve kademelere göre okul sayısı ve öğrenci sayıları verilmiştir.

Tablo 1

Yıllara ve Kademelere Göre Özel Okul ve Öğrenci Sayıları

| Eğitim Yılı | Okul Sayısı | | | Öğrenci Sayısı | | |
|-------------|-------------|----------|------|----------------|----------|---------|
| | İlkokul | Ortaokul | Lise | İlkokul | Ortaokul | Lise |
| 2011/’12 | 931 | | 885 | 286 972 | | 138 164 |
| 2012/’13 | 992 | 904 | 1033 | 167 381 | 164 294 | 156 665 |
| 2013/’14 | 1071 | 972 | 1433 | 184 325 | 182 019 | 196 663 |
| 2014/’15 | 1205 | 1111 | 1603 | 203 272 | 208 424 | 240 171 |
| 2015/’16 | 1389 | 1555 | 2504 | 232 039 | 278 089 | 373 394 |
| 2016/’17 | 1324 | 1481 | 2618 | 213 113 | 288 766 | 514 480 |
| 2017/’18 | 1618 | 1869 | 2989 | 233 740 | 321 779 | 559 838 |
| 2018/’19 | 1808 | 2060 | 3589 | 262 164 | 338 046 | 581 693 |
| 2019/’20 | 1982 | 2351 | 3882 | 274 018 | 347 495 | 557 472 |
| 2020/’21 | 2049 | 2343 | 3789 | 269 312 | 311 811 | 535 964 |

(MEB, 2020/2021 istatistiklerinden yararlanılarak oluşturulmuştur.)

Özel okulların yıllar geçtikçe ciddi bir artış eğiliminde olması ancak son yıllarda sayılarının düşmesi dikkat çekmektedir. Salgın dönemine kadar hem okul hem de öğrenci sayılarındaki artış devam etmiştir. Son yıllardaki salgının etkisiyle tüm kademe-lerde bir düşüş yaşanmıştır. İlkokula kayıtlı öğrenci sayısı 2020-2021 eğitim-öğretim yılında bir önceki yıla bakarak düşüş yaşayarak 269312’ye gerilemiştir. Ortaokulda ise aynı yıllarda bu sayı düşerek 311811 olmuştur. Lise düzeyinde olan öğrenci sayılarında ise 21508 düşüş yaşanmıştır. Yaşanan bu düşüşler; salgın sürecinde yaşanan olumsuzluklar ve sorunlar nedeniyle özel okullardan devlet okullara geçişlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

2020 yılında ülkemizde görülen COVID-19 salgını nedeniyle eğitim-öğretim kurumlarında faaliyetlere ara verilmiştir. Devlet okullarına göre bu durumdan ekonomik olarak en çok etkilenen özel öğretim kurumları olmuştur. Yayınlanan tebliğ ile 2020 yılında devam eden salgın nedeniyle bulunduğu eğitim akademisini tamamlayamayan öğrenciler için eğitim desteklerinden bir sonraki dönemde de faydalanmalarına ve mağduriyet oluşmamasına karar verilmiştir. Bu kriz durumunda devlet her kuruma desteğini devam ettirdiği gibi özel sektöre olan desteğine de devam etmiştir. Devlet bütçesinden doğrudan verilen destekler yerine vergilerde yapılan indirimler veya dolaylı olarak mali açıdan kurumlara destek verilmesi daha olanaklı gözükmektedir. Bu şekilde dolaylı yoldan yapılan teşvikler daha da desteklenmelidir (Tedmem, 2020).

Ülkemizde artan nüfusla birlikte eğitim çağındaki çocukların ve gençlerin sayıları da artış göstermiş ve buna paralel olarak eğitime olan talep de çok hızlı bir biçimde yükselmiştir. Bu durum aileler için resmî kurumlar yanında özel okulların da tercih edilmesini sağlamış, özel okullar için ise bu durum rekabeti beraberinde getirmiştir. Öğrencileri ve velileri müşteri olarak görmeye başlayan bu kurumlar rekabette daha önde olmak amacıyla çeşitli kampanya ve fırsatlarla kurumlarını çekici hale getirmişlerdir (Otrar ve Kandemir, 2016). Bu bağlamda özel okullarla ilgili olarak hem olumlu hem de olumsuz eleştiriler ortaya konulmuştur.

Olumlu olarak yapılan değerlendirmelere kısaca bakacak olursak;

- Aileler ve bazı girişimciler devlete destek olmak amacıyla bu kurumların giderlerini üstlenmişlerdir (Özdemir ve Tüysüz, 2017).
- Okullar arasında rekabet oluşturması nedeniyle eğitimde kalite ve nitelik artışına katkı sağlamışlardır (Uygun, 2003).
- Bu kurumlar başarılı ve maddi durumu yetersiz olan öğrencilere sağladıkları burslarla destek olmaya çalışmakta ve daha nitelikli bir eğitim fırsatı sunmaktadır (Özdemir ve Tüysüz, 2017).

- Devlet gözetiminde ve denetiminde millî eğitimin belirlemiş olduğu temel ilkelere uygun, yabancı dil bilen, nitelikli öğrenciler yetiştirmeyi amaç edinirler (Uygun, 2003).

Özel okullarla ilgili olarak yapılan bu olumlu değerlendirmeler yanında olumsuz değerlendirmeler de bulunmaktadır. Bunlara kısaca değinecek olursak (Uygun, 2003);

- Her öğrenciye hitap etmedikleri gibi daha çok zengin çocuklarına hitap eden, kâr amacı güden ticari kurum olarak görülmeleri,
- Fırsat eşitliğini olumsuz etkilemesi ve haksız bir rekabet ortamı oluşturması,
- Devletin yetiştirmek istediği insan modelini yetiştirememeleri ve daha çok yabancı hayranlığı duyan insan yetiştirmeleri.

Yapılan tüm bu olumlu ve olumsuz eleştiriler çeşitlenip arttırılabilir. Olumsuz yapılan eleştirilere rağmen özel okullara talep ve ilgi artmakta ve buna bağlı olarak sayılarında da artış yaşanmaktadır (Özdemir ve Tüysüz, 2017).

Özel okullar kaliteli bir eğitim sunarak öğrencilerin başarılarını arttırmayı hedeflediklerinden dolayı bu okullarda bulunan sınıfların mevcutları azdır. Kaliteli öğretmen kadrosuyla birlikte teknolojiye ve bilime önem veren, yenilikleri takip eden bir profil oluşturmaya çalışmaktadırlar (Kademir,2015). Özel okullarda artan sayılar ve yapılan yatırımlar eğitimin geleceği olarak okulların arasında bu kurumların da varlığının olması yönündedir.

Tüm verilen bu bilgiler ışığında ülkemizde özel okullar, özel öğretim kurumları ve kolejlerle ilgili olarak çeşitli tartışmalar, problemler ve farklı değerlendirmeler ortaya konmaktadır. Giderek artan özelleşme ile birlikte birçok alana konu olan özel okullarda yapılan araştırmalar fazlaymış gibi görülse de genel betimsel bir çerçeve sunan çalışmaların hiç yok denecek kadar az olması bu çalışmanın problem durumunu oluşturmuştur. Bu bağlamda doküman inceleyerek çalışmaların metodolojik ve tematik eğilimleri betimsel içerik analizi çerçevesinde ortaya konmak istenmiştir. Özel okullarda yapılan çalışmaların genel eğilimlerinin çalışılması alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı: Bu çalışmada Türkiye’de özel okullarla ilgili olarak yapılmış olan lisansüstü tezlerin tematik ve metodolojik eğilimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmalardan elde edilen verilerin betimsel içerik analizi yapılmış ve yorumlanmıştır. Amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkiye’de özel okullarla ilgili olarak yapılan lisansüstü tezlerin tematik açıdan genel özellikleri nelerdir?

- a) Tezlerin yayın yılına göre dağılımı nasıldır?
 - b) Üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
 - c) Türüne (doktora-yüksek lisans) göre dağılımı nasıldır?
 - d) Hangi konular tercih edilmiştir?
 - e) Odaklanılan konular nelerdir?
2. Türkiye’de özel okullarla ilgili olarak yapılan lisansüstü tezlerin metodolojik açıdan genel özellikleri nelerdir?
- a) Araştırma yöntem ve desenleri nelerdir?
 - b) Örnekleme yöntemleri ve örneklem profilleri nasıldır?
 - c) Hangi veri toplama yöntemleri kullanılmıştır?
 - d) Veri analiz yöntemleri nelerdir?
 - e) Karşılaşılan metodolojik sorunlar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada 2010-2021 yılları arasında özel okullarla ilgili olarak yapılmış olan lisansüstü tezler tanımlayıcı bir şekilde incelenip yorumlanmış ve analiz edilmiştir. Bu bağlamda araştırma; nitel araştırma yöntemi yaklaşımlardan biri olan betimsel içerik analizi ile modellenmiştir. İçerik analizinde amaçlanan; benzer verileri bir araya getirerek belirli temalar çerçevesinde okuyucuya anlaşılır ve düzenli bir şekilde yorumlayarak sunmaktır. Meta-sentez, meta-analiz ve betimsel içerik analizi; içerik analizinin belirli 3 ana başlığıdır. Araştırmanın modellenmesinde kullandığımız betimsel içerik analizi; belirli bir konuda yapılmış olan nicel veya nitel çalışmaların eğilimlerinin belirlenmesi ve sonuçlarının yorumlanmasını sağlayan sistematik ve tanımlayıcı çalışmalardır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Bu model ile araştırmada; özel okullarla ilgili yapılmış olan yüksek lisans ve doktora tezlerinin genel resmi tanımlayıcı ve sistematik bir şekilde okuyucuya aktarılmıştır.

Evren-Örnekleme

Araştırmada Türkiye’de YÖK Yayın ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tez tarama sayfası veri tabanında özel okullarla ilgili olarak yapılmış olan erişime açık lisansüstü tezler seçilmiştir. Bundan dolayı araştırmanın evreni 2010-2021 yılları arasında tüm disiplinlerde yapılmış olan özel okullarla ilgili çalışmalardır. Araştırmanın amacına uygun olarak özel okulların kapsamına giren tüm çalışmalara ulaşmak için bazı anahtar kelimeler kullanılmıştır.

Şekil 1*Çalışmalara Ulaşmak İçin Kullanılan Anahtar Kelimeler*

Anahtar kelimelerle tarama yapılmış ve 230 adet yüksek lisans ve doktora tezi- ne ulaşılmıştır. Araştırmanın evrenini bu 230 tez oluşturmuştur. Tezlerin seçiminde amaca uygunluk açısından bazı kriterler göz önünde bulundurulmuştur. Bu kriterler şu şekilde sıralanabilir:

1. İncelenen tezlerin 2010-2021 yılları arasında yapılmış olmaları,
2. Türkçe dilinde yazılmış olmaları,
3. Özel okulların tarihsel geçmişini anlatan çalışmalar olmamaları.

Bu kriterler ışığında 230 tezden ölçütlere uymayan toplam 39 tez araştırmacılar tarafından kapsam dışı bırakılmış ve kalan 191 tez araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada amaçlara uygun olarak tezlerin belirli başlıklar altında sınıflandırılmasını sağlayan bilimsel yayın inceleme formu oluşturularak veriler toplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verilerinin toplanmasında ve analizinde nitel araştırma yöntemi veri toplama tekniklerinden biri olan doküman incelemesi tekniği ve analizi kullanılmıştır. Doküman analizinde örnekleme yer alan yazılı belgeler titizlikle incelenir ve sistematik bir şekilde analiz edilerek okuyucuya sunulur (Kıral, 2020). Bu araştırma; insanlar üzerinde yapılan bir çalışma olmayıp doküman incelemesi tekniği ile literatüre bağlı kalarak yapılmış bir çalışma olduğundan etik kurul iznine ihtiyaç duyulmamıştır. Toplanan bilgi ve veriler kamuya açık dokümanlar üzerinden elde edilmiştir. İlk aşama olarak örnekleme yer alan tüm lisansüstü tezler YÖK tez veri tabanından alınarak bilgisayar ortamına pdf olarak aktarılmıştır. Bilgisayara aktarılan her bir teze adıyla birlikte kod numarası verilmiştir. İkinci aşamada ise bu tezlerin her biri, veri toplama aracı olarak hazırlanmış olan “bilimsel yayın sınıflama formu” adıyla açılan Excel tablosuna işlenmiştir. Tüm tezler işleme alındıktan sonra SPSS programı kullanılarak frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmış ve bu tablolar bulgular kısmında verilmiştir.

Bulgular

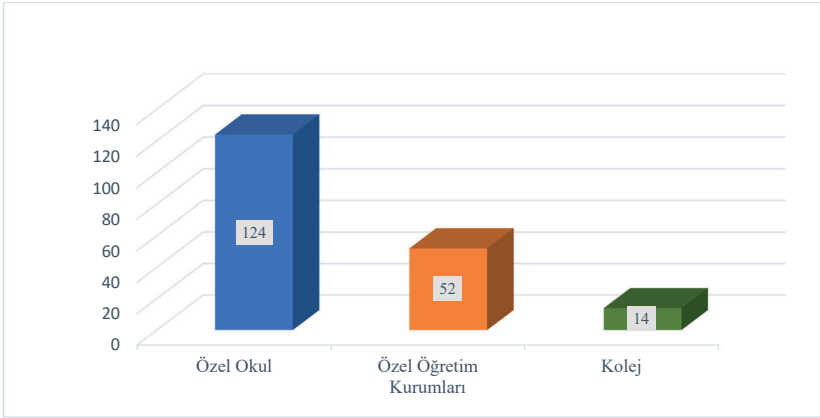
Türkiye’de özel okullar alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin tez veri merkezinden taranarak değerlendirilmesi sonucunda; anahtar kelimelere, yayın yılına, türüne, üniversiteye, yöntemlerine, desenlerine, yayın alanlarına, veri toplama aracına, veri analiz türüne ve konuların eğilimine göre kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategorilere göre ulaşılan bulgular tablolarla gösterilmiş ve açıklanmıştır.

1. Türkiye’de Özel Okullarla İlgili Olarak Yapılan Lisansüstü Tezlerin Tematik Açıdan Genel Bulguları

Bu bölümde incelenen tezlerin tematik açıdan bulguları ve genel değerlendirmeleri sunulmuştur. Tez taraması yapılırken kullanılan anahtar kelimeler Grafik 1’de gösterilmiştir. Bu anahtar kelimelere göre çıkan tezler verilen kriterler doğrultusunda değerlendirilmiş, elemeler yapılmış ve son durumdaki tez sayıları verilmiştir.

Grafik 1

Anahtar Kelimelere Göre Bulunan Tez Sayıları



Grafik 1’göre özel okul anahtar kelimesiyle 124, özel öğretim kurumları anahtar kelimesiyle 52 ve kolej anahtar kelimesiyle 14 adet tez bulunmuştur. Yapılan çalışmaların %86’sında ağırlıklı olarak özel okul kelimesi tercih edildiği görülmektedir.

Tablo 2’de tezlerin yıllara göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 2*Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı*

| Yıl | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|---------------|-------------|------------|
| 2010 | 8 | 4,2 |
| 2011 | 5 | 2,6 |
| 2012 | 6 | 3,1 |
| 2013 | 3 | 1,6 |
| 2014 | 7 | 3,7 |
| 2015 | 11 | 5,8 |
| 2016 | 11 | 5,8 |
| 2017 | 14 | 7,3 |
| 2018 | 34 | 17,8 |
| 2019 | 57 | 29,8 |
| 2020 | 34 | 17,8 |
| 2021 | 1 | 0,5 |
| Toplam | 191 | 100 |

Tablo 2’de görüldüğü gibi 2019 yılında özel okullarla ilgili olarak yapılan çalışmalar tüm tezlerin %29,8’ini oluşturmuş ve en fazla tez yayınlanan yıl olmuştur.

Tezlerin yayın türüne göre bulgular tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3*Tezlerin Türlerine Göre Dağılımı*

| Tezin Türü | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|--------------------|-------------|------------|
| Doktora tezi | 10 | %5,2 |
| Yüksek lisans tezi | 181 | %94,8 |
| Toplam | 191 | 100 |

Tablo 3 incelendiğinde 2010-2021 yılları arasında yapılmış olan 191 tezin sadece %5,2’si doktora tezidir. Geri kalan %94,8 lik kısım yüksek lisans tezlerinden oluşmaktadır.

Tablo 4’te tezlerin üniversitelere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4

Tezlerin Yapıldığı Üniversitelere Göre Dağılımı

| Üniversiteler | Frekans |
|-----------------------------|----------------|
| Bahçeşehir Ü. | 22 |
| Marmara Ü. | 15 |
| Gazi Ü. | 11 |
| Gelişim Ü. | 10 |
| Yeditepe Ü. | 8 |
| Akdeniz Ü. | 7 |
| Ankara Ü. | 7 |
| Okan Ü. | 7 |
| İstanbul Ü. | 5 |
| Atatürk Ü. | 4 |
| Beykent Ü. | 4 |
| İstanbul Ticaret Ü. | 4 |
| Afyon Kocatepe Ü. | 3 |
| Başkent Ü. | 3 |
| Çukurova Üniversitesi | 3 |
| Hacettepe Ü. | 3 |
| Kocaeli Ü. | 3 |
| Maltepe Ü. | 3 |
| Sabahattin Zaim Ü. | 3 |
| Aksaray Üniversitesi | 2 |
| Atılım Ü. | 2 |
| Dokuz Eylül Ü. | 2 |
| İnönü Ü. | 2 |
| İstanbul Arel Ü. | 2 |
| Karabük Ü. | 2 |
| Muğla Sıtkı Koçman Ü. | 2 |
| Necmettin Erbakan Ü. | 2 |
| Pamukkale Ü. | 2 |
| Selçuk Ü. | 2 |
| Sivas Cumhuriyet Ü. | 2 |
| Süleyman Demirel Ü. | 2 |
| Van Yüzüncü Yıl Ü. | 2 |
| Adnan Menderes Ü. | 1 |
| Ağrı İbrahim Çeçen Ü. | 1 |
| Alanya Alaaddin Keykubat Ü. | 1 |

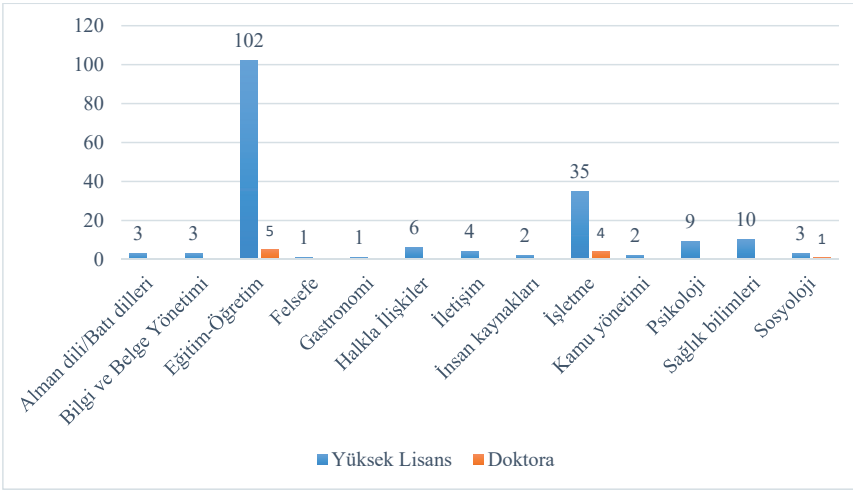
| | |
|---------------------------------|------------|
| Bartın Ü. | 1 |
| Bolu Abant İzzet Baysal Ü | 1 |
| Çağ Ü. | 1 |
| Çankırı Karatekin Ü. | 1 |
| Dumlupınar Ü. | 1 |
| Düzce Ü. | 1 |
| Ege Ü. | 1 |
| Erciyes Ü. | 1 |
| Eskişehir Anadolu Ü. | 1 |
| Fatih Üniversitesi | 1 |
| Galatasaray Üniversitesi | 1 |
| Gaziantep Ü. | 1 |
| Gaziosmanpaşa Ü. | 1 |
| Hasan Kalyoncu Ü. | 1 |
| Hatay Mustafa Kemal Ü. | 1 |
| İstanbul Aydın Ü. | 1 |
| İstanbul Kültür Ü. | 1 |
| İstanbul Medeniyet Ü. | 1 |
| İstanbul Okan Üniversitesi | 1 |
| Kafkas Ü. | 1 |
| Kahramanmaraş Sütçü İmam Ü. | 1 |
| Karadeniz Teknik Ü. | 1 |
| Kültür Ü. | 1 |
| Kütahya Dumlupınar Üniversitesi | 1 |
| Mersin Ü. | 1 |
| Nevşehir Ü. | 1 |
| Niğantaşı Ü. | 1 |
| ODTÜ | 1 |
| Recep Tayyip Erdoğan Ü. | 1 |
| Tarsus Üniversitesi | 1 |
| Toros Ü. | 1 |
| Trakya Ü. | 1 |
| Ufuk üniversitesi | 1 |
| Uludağ Ü. | 1 |
| Yalova Ü. | 1 |
| Yaşar Üniversitesi | 1 |
| Yıldız Teknik Ü. | 1 |
| Toplam | 191 |

Tablo 4’ e göre; tüm disiplinlerde 2010-2021 yılları arasında özel okullarla ilgili olarak en fazla tez yürütülen üniversite 22 tez ile Bahçeşehir Üniversitesi olmuştur. Marmara Üniversitesi 15 teze, Gazi Üniversitesi ise 11 teze Bahçeşehir Üniversitesi’ni takip eden diğer üniversitelerdir. Bu üniversiteleri Gelişim ve Yeditepe Üniversiteleri izlemektedir. Özel okullarla ilgili olarak yürütülen tezlerin en fazla Bahçeşehir Üniversitesi’nde olması üniversitenin bir özel okul olması ile bağdaştırılabilir. Gazi-osmanpaşa Üniversitesi 1 tez, Uludağ Üniversitesi 1 tez, İstanbul Medeniyet Üniversitesi 1 tez yayımlayarak bu üniversiteler arasında en az tez üreten okul olarak görülmektedir. Tablonun çok uzun olması özel okullarla ilgili olarak yapılan çalışmaların birkaç üniversiteye yığılmadığını göstermektedir. Görünen o ki özel okullar konusu ülkemizde çoğu üniversitede yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin çalışma konusu olmuştur.

Yapılan çalışmaların yayın alanlarına göre dağılımı da Grafik 2’de sunulmuştur.

Grafik 2

Tezlerin Yayın Alanlarına Göre Dağılımı



Grafik 2 incelendiğinde yapılan tez çalışmalarının toplam 107 teze en fazla Eğitim-Öğretim alanında yapıldığı görülmektedir. Özel okullarla ilgili olarak işletme alanında yapılan toplam 39 tez olması da dikkat çekmektedir. Eğitim-öğretim kurumu olan özel okulların belirli bir para karşılığında hizmet verilen kurumlar olduğundan sektörde birer işletme olarak görülmektedir. Bu durum tezlere de konu olmuş ve tez sayısı açısından “Eğitim-Öğretim” alanını takip eden alan “İşletme” alanı olmuştur.

Bununla birlikte özel okullar; Sağlık bilimleri (10), Psikoloji (9) ve Halkla İlişkiler alanlarına da konu olmuştur.

İncelenen 191 tezin konu olarak eğilimlerini belirlemek amacıyla tezlerin anahtar kelimelerinden ve odaklandıkları olgulardan hareketle kategoriler oluşturulmuş ve bu kategoriler de birleştirilerek genel çerçevede çalışılan konu başlıklarına ulaşılmıştır.

Tezlerin incelemiş oldukları konular Tablo 5’ te verilmiştir.

Tablo 5

Tezlerde Odaklanılan Ana Konular

| Çalışılan Konular | Frekans (f) |
|--|--------------------|
| Ölçek geliştirme çalışmaları | 2 |
| Karar verme stilleri | 1 |
| Yönetim süreçleri | 3 |
| Yönetici-öğretmen ve öğrenci ilişkileri | 3 |
| Stratejik yönetim | 3 |
| Okul kütüphaneleri | 3 |
| Öğrenim desteği | 3 |
| Mesleki tükenmişlik | 3 |
| Çok kültürlü eğitim | 4 |
| Eğitimde kalite artırımı | 4 |
| Psikoloji | 4 |
| Öğrencilerin akademik başarıları | 5 |
| Program çalışmaları | 5 |
| İnsan kaynakları | 7 |
| Velilerin özel okul tercihleri | 7 |
| Karşılaşılan sorunlar | 11 |
| Markalaşma ve reklam | 13 |
| Liderlik stilleri | 13 |
| Öğretmen motivasyonu, iş tatmini, beklentiler, duygusal emek | 16 |
| Performans ve yetenek yönetimi | 19 |
| Ders içerikleri ve etkinlik değerlendirmeleri | 18 |
| Örgüt kültürü, örgütsel bağlılık ve kurum itibarı | 23 |
| Diğer | 21 |
| Toplam | 191 |

Tablo 5’te tezlerde ele alınan konular ana kategorilere ayrılarak verilmiştir. “Örgüt kültürü, örgütsel bağlılık ve kurum imajı” ile ilgili 23 adet tez bulunmuştur. Çalışılan bu konunun diğer konular arasında en fazla paya sahip olduğu görülmektedir. Bunu diğer alanlarda yapılmış olan toplam 21 tez takip etmiştir. Özel okullarda performans ve yetenek yönetimi çalışmaları başlığı altında yapılan tezler ise 19 adet olup tüm tezlerin içerisinde önemli bir paya sahiptir. Ders içerikleri ve etkinlikleri konu alan tez sayısının 18 olması özel okullarda dersi zenginleştirmek ve farklı materyaller kullanmanın önemli olduğunu düşündürebilir. Buradaki tezlerde daha çok özel öğretim kurumlarında yapılan eğitim faaliyetlerinin değerlendirmeleri incelenmiştir. Liderlik stilleri, markalaşma ve reklam konusunda yapılmış olan toplam 26 tez olması bir işletme olan özel okullarda bu kavramların önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir.

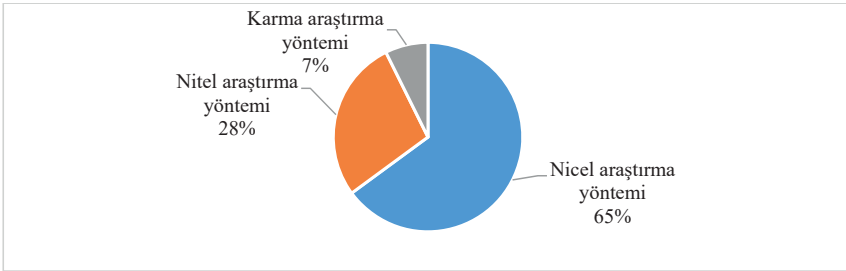
Yönetim süreçleri, Stratejik yönetim, Öğrenim desteği konuları ise 3’er tezle işlenen konular içerisinde yerlerini almıştır. Rekabetin ön planda olduğu özel okullar arasında veli tercihlerini ele alan tezlerin 7 adetle sınırlı kalması ise dikkat çekmektedir.

2. Özel Okullarla İlgili Olarak Yapılan Tezlerin Metodolojik Açından Genel Özellikleri

Bu bölümde incelenen tezlerin yöntemsel açıdan bulguları verilmiş ve genel değerlendirmeleri yapılmıştır. Bu doğrultuda Grafik 3’te tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri verilmiştir.

Grafik 3

Tezlerde Kullanılan Yöntemler



Grafik 3 incelendiğinde; tezlerin %65’inin nicel araştırma yöntemi kullanılarak yazıldığı görülmektedir. Nitel araştırma yöntemi ve karma araştırma yöntemi nicel araştırma yöntemini takip eden diğer iki yöntem olmuştur. Karma araştırma yöntemi ile yazılmış olan tezlerin %7 oranında kalması manidardır. Tezlerin karma araştırma yöntemine uygun olmaması veya araştırmacıların karma araştırma yönteminde kendilerini yeterli hissetmemeleri gibi nedenler; kullanılan bu yöntemin araştırmacılar

tarafından az tercih edilmesine sebep olmuş olabilir. Tablo 6'da ise bu yöntemlerle yazılan tezlerin yıllara göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 6

Kullanılan Yöntemlerin Yıllara Göre Dağılımı

| Yıllar | Karma araştırma yöntemi | Nicel araştırma yöntemi | Nitel araştırma yöntemi |
|---------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| 2010 | | 6 | 2 |
| 2011 | 1 | 4 | |
| 2012 | | 5 | 1 |
| 2013 | 1 | 2 | |
| 2014 | | 5 | 2 |
| 2015 | 2 | 7 | 2 |
| 2016 | | 10 | 1 |
| 2017 | 1 | 12 | 1 |
| 2018 | 1 | 23 | 10 |
| 2019 | 4 | 32 | 21 |
| 2020 | 4 | 18 | 11 |
| 2021 | | | 1 |
| Genel Toplam | 14 | 124 | 52 |

Nicel araştırma yöntemi ile 124 tez (%65) nitel araştırma yöntemi ile 52 tez (%27) yazılmışken karma araştırma yöntemi (%8) ile sadece 14 tez yazılmıştır. Tezlerde daha çok nicel araştırma yönteminin tercih edilmesi ve en az karma araştırma yönteminin kullanılması dikkat çekmektedir. Karma araştırma yöntemi diğer araştırma yöntemleri arasında süreci uzun veya zor bir yöntem olarak algılanmasından dolayı araştırmacıların en az tercih ettiği yöntemlerden biridir. En çok kullanılan yöntemlerden olan nicel araştırma yöntemi ile yazılmış olan 32 tezin 2019 yılında yazıldığı görülmektedir. Ayrıca toplam 57 teze 2019 yılı en fazla tez yayınlanan yıl olmuştur. 2018 yılından 2019 yılına geçişte hem nicel hem nitel hem de karma araştırma yöntemlerinin her biriyle yazılmış olan tezlerin sayısı diğer yıllara göre daha fazladır.

Tablo 7'de ise nicel araştırma yöntemiyle yazılan tezlerde kullanılan desenler verilmiştir.

Tablo 7*Tezlerde Kullanılan Nicel Araştırma Yöntemi Desenleri*

| Kullanılan Nicel Araştırma Yöntemi Deseni | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|--|--------------------|------------------|
| Tarama yöntemi | 50 | 40,3 |
| İlişkisel tarama | 40 | 32,3 |
| Tanımlayıcı yöntem | 2 | 1,6 |
| Deneyssel yöntem | 1 | 0,8 |
| Yarı deneyssel yöntem | 1 | 0,8 |
| Nedensel karşılaştırma yöntemi | 1 | 0,8 |
| Belirtmeyen | 29 | 23,4 |
| Toplam | 124 | 100 |

Tablo 7 oluşturulurken karma araştırma yöntemiyle yazılmış tezlerde kullanılan nicel araştırma yöntemi desenlerine dikkat edilmiştir. 124 tez incelendiğinde en çok kullanılan desen tarama yöntemi ve ilişkisel tarama olmuştur. Araştırmada ele alınan tezlerin %40,3’ünde (f=50) tarama, %32,3’ünde (f=40) ilişkisel tarama, %0,8’inde (f=1) deneyssel ve yarı deneyssel, %0,8’inde (f=1) nedensel karşılaştırma, %1,6’sında (f=2) tanımlayıcı desenler kullanılmıştır. İncelenen tezlerin %23,4 ’ünün (f=29) nicel yöntem kısmında herhangi bir desenden söz edilmemiştir. Desen belirtilmeyen çalışmalarında ağırlıklı olarak, “anket yöntemiyle veri toplanmıştır” ifadesi yer almıştır.

Tablo 8’de nitel araştırma yöntemiyle yazılan tezlerde kullanılan desenler verilmiştir.

Tablo 8*Tezlerde Kullanılan Nitel Araştırma Yöntemi Desenleri*

| Kullanılan Nitel Araştırma Yöntemi Deseni | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|--|--------------------|------------------|
| Durum çalışması (Örnek olay/ Vaka incelemesi) | 16 | 30,8 |
| Olgubilim/Fenomenoloji çalışması | 12 | 23,2 |
| Eylem çalışması | 2 | 3,8 |
| Gömülü kuram araştırmaları | 2 | 3,8 |
| Doküman incelemesi | 1 | 1,9 |
| Etnografya | 1 | 1,9 |
| Belirtmeyen | 18 | 34,6 |
| Toplam | 52 | 100 |

Yapılan çalışmaların %34,6'sında nitel araştırma yöntemi kullanıldığı belirtilmesine rağmen çalışmaların deseni verilmemiştir. Desen belirten çalışmalar göz önüne alındığında durum çalışması deseni %30,8 ile, olgubilim deseni ise %23,2 ile ön plana çıkan nitel araştırma yöntemi desenleri olmuştur. Bu desenleri eylem araştırması ve gömülü kuram araştırmaları takip etmiştir. En az kullanılan desen ise %1,9 oranları ile doküman incelemesi ve Etnografya deseni olmuştur. Tablo 9'da ise karma araştırma yöntemi ile yazılmış olan tezlerde kullanılan desenler verilmiştir.

Tablo 9*Tezlerde Kullanılan Karma Araştırma Yöntemi Desenleri*

| Kullanılan Karma Araştırma Yöntemi Deseni | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|--|--------------------|------------------|
| Açımlayıcı sıralı karma desen | 3 | 21,4 |
| Keşfedici sıralı karma desen | 2 | 14,3 |
| Eş zamanlı karma desen | 1 | 7,1 |
| Belirtmeyen | 8 | 57,1 |
| Toplam | 14 | 100 |

İncelenen tezlerde en az kullanılan yöntem olan karma araştırma yöntemi araştırmalarında desen belirtilmeyen araştırma sayısının yarısından fazla oluşu (%57,1) karma araştırma yöntem desenlerine yeteri kadar hâkim olunmadığının göstergesidir. Desen belirtilmeyen çalışmaların bazılarında karma araştırma yöntemi ifadesi kullanılıp bırakılmış, bazılarında ise yöntemin nitel yöntem basamağındaki desen verilip nicel yöntem basamağındaki deseni eksik bırakılmıştır. Desen belirtilen çalışmalar arasında en fazla kullanılan karma desen ise “açımlayıcı sıralı karma desen” olmuştur.

Tez çalışmalarının bir diğer önemli aşaması ise örnekleme yöntemidir. Özel okullarla ilgili olarak yazılmış tezlerde kullanılan örnekleme yöntemleri ise Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10*Tezlerde Kullanılan Örneklem Yöntemleri*

| Kullanılan örneklem yöntemi | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|------------------------------------|--------------------|------------------|
| Basit tesadüfi örneklem | 52 | 26,3 |
| Kolay ulaşılabilir örneklem | 27 | 13,6 |
| Amaçlı örneklem | 12 | 6,1 |
| Maksimum çeşitlilik örnekleme | 9 | 4,5 |
| Ölçüt örneklem | 7 | 3,5 |
| Küme örneklem | 6 | 3,0 |
| Kartopu örneklem | 6 | 3,0 |
| Tipik durum örneklem | 6 | 3,0 |
| Evrenin kendisi | 5 | 2,5 |
| Sistematik örneklem | 3 | 1,5 |
| Tabakalı örneklem | 3 | 1,5 |
| Kota örneklem | 2 | 1,0 |
| Uygun örneklem | 1 | 0,5 |
| Belirtmeyen | 59 | 29,8 |
| Toplam | 198* | 100 |

*Toplam kullanılan örneklem sayısına göre değerlendirme yapılmıştır.

Bazı tezlerde yöntem gereği birden fazla örneklem metodu seçilebilir. Bundan dolayı toplam örneklem sayısı (198) toplam tez sayısından (191) daha yüksek çıkmıştır. Olasılıklı örneklem teknikleri olarak; basit tesadüfi örneklem, tabakalı örneklem, küme örneklem, sistematik örneklem vb. örneklem yöntemleri kullanılmaktadır. Amaçlı örneklem teknikleri olarak; maksimum çeşitlilik örnekleme, ölçüt örneklem, tipik durum örnekleme vb. örneklem tekniklerine yer verilmiştir. En fazla kullanılan iki örneklem çeşidi basit tesadüfi ve kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi olmuştur. Araştırmaya ilişkin incelenen tezlerin %26,3’ünde (f=52) basit tesadüfi örnekleme, %13,6’sında (f=27) kolay ulaşılabilir örneklem kullanılmıştır. Amaçlı örneklem adı altında 12 tez yazılmış ancak bu tezlerde hangi amaçlı örneklem tekniği kullanıldığı belirtilmemiştir. Uygun örneklem ve kota örneklem en az kullanılan örneklem yöntemleri olmuştur. İncelenen tezlerin %29,8’inde ise (f=59) herhangi bir örneklem yöntemine değinilmemiştir.

Tablo 11’de tezlerde kullanılan nicel veri toplama teknikleri verilmiştir.

Tablo 11*Tezlerde Kullanılan Nicel Veri Toplama Teknikleri*

| Kullanılan Nicel Veri Toplama Tekniği | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|--|--------------------|------------------|
| Ölçek | 89 | 71,8 |
| Anket | 26 | 21,0 |
| Test | 7 | 5,6 |
| Ölçek geliştirme | 2 | 1,6 |
| Toplam | 124 | 100 |

Nicel araştırma yöntemi ile yazılmış olan 124 adet tezin her birinde yöntem ve konuya uygun olarak gerekli görülen veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu doğrultuda çalışmalar incelendiğinde nicel araştırma yöntemi kullanılarak yazılmış olan tezlerde en çok kullanılan veri toplama tekniği ölçekler olmuştur (f=89; %71,8). Her konuya ve temaya uygun olan ölçekler tezlerin içerisinde verilmeye çalışılmıştır. Ölçek geliştirip daha sonra o ölçek üzerinden veri toplanan tez sayısı ise 2 dir. Ölçekten sonra en fazla kullanılan veri toplama tekniği ise anketler olmuştur (f=26; %21). Bunlara ek olarak da test tekniğini kullanan nicel araştırma sayısı ise 7 dir.

Tablo 12*Tezlerde Kullanılan Nitel Veri Toplama Teknikleri*

| Kullanılan Nitel Veri Toplama Tekniği | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|--|--------------------|------------------|
| Görüşme formu | 44 | 84,6 |
| Doküman inceleme | 4 | 7,7 |
| Çeşitli teknikler (birlikte kullanılanlar) | 3 | 5,8 |
| Teknik yok (belirtmeyen) | 1 | 1,9 |
| Toplam | 52 | 100 |

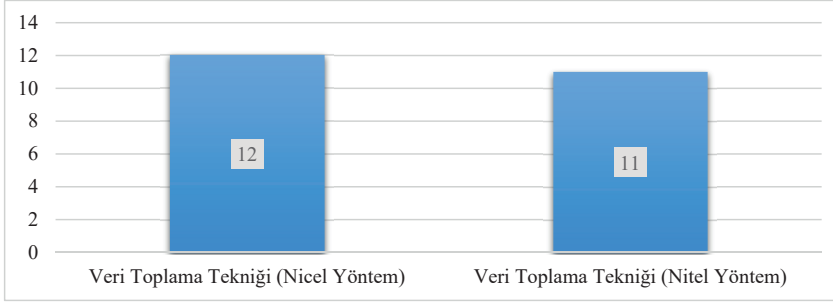
Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yazılmış olan toplam 52 tezde veri toplama tekniği olarak görüşme formu, doküman inceleme gibi teknikler kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama tekniklerinden biri olan görüşme formları (yapılandırılmış ve yapılandırılmamış) bu veri toplama teknikleri içerisinde %84,6 oranla en çok tercih edilen teknik olmuştur. Tezler incelendiğinde ise görüşme formu olarak en çok tercih edilen tekniğin yarı yapılandırılmış görüşme formu olduğu görülmüştür. Doküman inceleme tekniği kullanılarak yapılmış çalışmaların sayısı 4, çeşitli veri toplama tekniklerinin birlikte kullanıldığı çalışma sayısı 3, herhangi bir teknik kullanılmayan (belirtmeyen) çalışma sayısı ise 1 olmuştur. Bir tezde birden fazla nitel veri toplama tekniğinin olduğu tezler tablo 12’de çeşitli teknikler olarak belirtilen

kısımda ele alınmıştır. Bu kısımda 3 tez yer almıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak yapılmış olan tezlerde birden fazla veri toplama tekniği bir arada kullanılabilir. Birden fazla veri toplama tekniği kullanılması çalışmaların geçerlik ve güvenilirliğini olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca farklı veri kaynağı kullanmak araştırmanın sonuçlarına da geniş perspektiften bakmayı sağlar (Subaşı ve Okumuş, 2017). Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yazılmış olan ancak veri toplama tekniği belirtilmeyen çalışma sayısı 1’dir.

Grafik 3’te karma araştırma yöntemi ile yazılan tezlerde kullanılan veri toplama tekniklerinin sayısı gösterilmiştir.

Grafik 4

Karma Araştırma Yöntemi ile Yazılan Tezlerde Kullanılan Nitel ve Nicel Veri Toplama Tekniklerinin Sayısı



Karma araştırma yöntemi nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı yöntemlerdir (Creswell, 2006). Karma araştırma yöntemi kullanılan 14 adet tez incelenmiş, bu tezlerin nitel ve nicel yöntem basamaklarında kullanılan veri toplama tekniklerine ayrı ayrı bakılmıştır. Karma araştırma yöntemiyle yazılmış bir çalışmada 1 adet nicel ve 1 adet nitel veri toplama tekniği kullanılması gerekirken sadece toplamda tek 1 adet veri toplama tekniği kullanılan tezlere rastlanmıştır. Buradan yola çıkarak karma araştırma yöntemi kullanılan 14 tezde toplam 14 nicel ve 14 nitel veri toplama tekniği bulunması gerekmektedir. Tezlerin nicel ve nitel yöntem basamaklarında veri toplama tekniklerinin açıkça verilmemesinden dolayı Grafik 4’teki sayılar ortaya çıkmıştır. Grafik 4’e göre; karma araştırma yöntemiyle yazılmış olan 14 tezin 12 tanesinde nicel veri toplama tekniği belirtilmiş ve 2 tanesinde kullanılan teknikle ilgili açıklama yapılmamıştır. Yine aynı 14 tezin 11 tanesinde nitel veri toplama tekniği verilmişken, 3 tanesinde nitel veri toplama tekniğine değinilmemiştir. İncelenen bu 14 tezin genelinde kullanılan veri toplama teknikleri ise nicel yöntem basamağında ölçekler iken; nitel yöntem basamağında görüşme formları olmuştur.

Veri toplama tekniklerinden sonra analiz teknikleri basamağına geçilmiştir. Ancak bu kısımda sadece nitel veri analiz teknikleri tablolaştırılmıştır. Nicel analiz teknikleri tezlerin genelinde SPSS programı üzerinden parametrik veya parametrik olmayan istatistik testler kullanılarak yapılmıştır.

Tablo 13'te nitel araştırma yöntemiyle yazılmış olan tezlerde kullanılan analiz teknikleri verilmiştir.

Tablo 13

Tezlerde Kullanılan Nitel Araştırma Yöntemi Analiz Teknikleri

| Kullanılan Nitel Analiz Tekniğı | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|--|--------------------|------------------|
| İçerik analizi | 28 | 48,3 |
| Betimsel analiz | 16 | 27,6 |
| Betimsel+içerik analizi (birlikte) | 5 | 8,6 |
| Doküman analizi (yanlış belirtilen) | 1 | 1,7 |
| Açık- eksen- seçici kodlama | 1 | 1,7 |
| Belirtmeyen (net olmayan) | 7 | 12,1 |
| Toplam | 58* | 100 |

*Toplam kullanılan analiz tekniğine göre yapılmıştır.

Tezlerde en sık kullanılan nitel analiz tekniğı içerik analizi olmuştur (f=28; %48,3). Bunu 16 tez ile betimsel analiz takip etmiştir. İçerik analizi ve betimsel analiz teknikleri nitel araştırmalarda en sık kullanılan analiz teknikleridir. Betimsel ve içerik analizinin birlikte kullanıldığı tez sayısı 5'tir. Nitel araştırmalarda analiz olarak hem içerik hem betimsel analiz yapılması tezlerin kalitesini ve niteliğini arttırmaktadır. Doküman analizi nitel araştırmalarda bir veri toplama tekniğidir ve çeşitli yazılı metinlerin toplanıp bir araya getirilerek incelenmesi ve analiz edilmesini amaç edinir (Koyuncu, Şata ve Karakaya, 2018). Ancak Tablo 13'te 1 tez çalışmasında doküman analizi verilerin analiz edilmesinde kullanılan nitel bir analiz tekniğı olarak belirtilmiştir. Başka bir tezde ise nitel analiz tekniğı olarak açık-eksen-seçici kodlama adı kullanılmıştır. Veri analiz yöntemi belirtilmeyen tez sayısı ise 7'dir. Nitel araştırma yöntemi ile yazılan tezlerin sayısı 52 olmasına rağmen Tablo 13'te 58 adet analiz tekniğı olmasının sebebi; karma araştırma yöntemi ile yazılan tezlerin nitel yöntem basamaklarında yapılan analizlerin eklenmiş olmasıdır. 6 adet nitel analiz tekniğı ise karma araştırma yöntemi ile yazılan tezlerin nitel yöntem basamağından gelmektedir.

Tüm bu bulgular ışığında son olarak tezlerde dikkat çeken metodolojik hatalar Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14*Tezlerde Yapılan Metodolojik Hatalar*

| Yapılan Metodolojik Hatalar | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|---|--------------------|------------------|
| Nitel desen belirtilmemesi/eksik olması | 19 | 14,4 |
| Nicel desen belirtilmemesi/eksik olması | 29 | 22,0 |
| Karma araştırma yöntemi deseninin belirtilmemesi/eksik olması | 8 | 6,1 |
| Örnekleme yöntemlerinin açıklanmaması | 59 | 44,7 |
| Veri toplama aracının açıklanmamış olması | 17 | 12,9 |
| Toplam | 132 | 100 |

Yöntemsel olarak incelenen 191 tezin 132 tanesinde metodolojik olarak bazı hatalar görülmüştür. Dikkat çeken ve en çok yapılan hata tezlerde örnekleme yöntemlerinin verilmemesidir. Örnekleme yöntemleri verilmiş olan tezlerde de bu yöntemlerin yeteri kadar açıklanmamıştır. Bazı çalışmalar amaçlı örneklem derken hangi amaçlı olduğunu açıklamamış bazı çalışmalar ise hiçbir şekilde örneklemini nasıl seçtiğine dair bilgi sunmamıştır. Örnekleme yönteminin açıklanmadığı çalışmalar (%44) yapılan metodolojik hataların başında gelmektedir. Bunu takip eden ise çalışmalarda nitel ve nicel araştırma yöntemi olarak belirtilip desenlerinin belirtilmemesi olmuştur. Nicel araştırma yöntemi deseni belirtmeyen 29 adet tez, nitel araştırma yöntemi deseni belirtmeyen 19 adet tez, karma araştırma yöntemi deseni belirtmeyen ise 8 adet tez görülmektedir. 17 çalışmada ise veri toplama araçları açıklanmamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya konu olan ve betimsel içerik analizi yapılan 191 tezin 94,8’i yüksek lisans düzeyinde, %5,2’si ise doktora düzeyindedir. Burada dikkat çeken doktora tezlerinin oranının çok az olmasıdır. Tezlerin yıllara göre dağılımı yapılmış ve en fazla tezin 57 teze 2019 yılında yayınlandığı görülmüştür. 2020 yılında ise 34 teze düşmüştür. Bunun nedeni ise 2019 yılının son aylarında yaşanan ve ülkemizde 2020 yılında salgına dönüşen COVID-19 Pandemisi olduğu düşünülmektedir. Tezlerin üniversiteye göre dağılımları incelendiğinde özel okullarla yapılan çalışmaların en fazla Bahçeşehir Üniversitesi bünyesinde yapıldığı görülmüştür. Bahçeşehir Üniversitesi’nin özel bir kurum olması yapılan çalışmaların en çok neden bu üniversitede yürütüldüğünün bir açıklaması olabilir.

Tezlerin yayınlanan alanlarına bakıldığında en fazla eğitim-öğretim ve işletme alanı dikkat çekmektedir. Özel eğitim kurumlarının asıl amacı eğitim-öğretim faaliyetleridir. Bu faaliyetler yürütülürken yaptıkları uygulamalarla da birçok disipline konu olmuşlardır. İşletme alanı, halkla ilişkiler alanları da bunlardan bazılarıdır.

Tezlerde işlenen konular ele alınmış Örgüt kültürü, örgütsel bağlılık ve kurum imajı konuları tezlerde en çok ele alınan konular olmuştur. Bu konuları yetenek ve performans alanında yapılan tezler takip etmiştir. İlgili literatürde Cevher' e (2013) göre bir eğitim kurumunda kurum imajını belirleyen o kurumun akademik faaliyetleri, marka olması, personel ve eğitimci kalitesi, alternatif imkanlar ve yer aldığı çeşitli projelerdir. Özel okullar için kurum imajının ne denli önemli olduğu yapılan tez çalışmalarına da yansımıştır. Yine alanyazında Meyer ve Allen (1991) örgütsel bağlılığı kurum ve kişi arasındaki psikolojik durum olarak ele almaktadır (Taşkın ve Dilek, 2010). Bu psikolojik durum kişinin kurumda kalmasında veya ayrılmasında etkili olduğunu belirtmiştir. Araştırmamızda incelenen 23 tezin içerisinde büyük paya sahip olan örgüt kültürü ve bağlılığı konusu, okullardaki personel ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık psikolojisinde nerede olduklarını ele almıştır. Bu durumda yıllardır özel okullarda örgütsel bağlılık konusu bir problem olarak görülmüş ve tezlerde araştırma konusu olmuştur.

Karataş ve Varlık' a (2019) göre özel okullar talep karşısında daha fazla öğrenci kazanmak ve rekabette diğer okullara göre ön planda olabilmek için kurumlarında reklam, tanıtım, insan kaynakları veya halkla ilişkiler faaliyetlerine önem vermeye çalışırlar. Bu durum çalışmanın bulgularıyla da bağdaşmaktadır. İncelenen tezlerden görülmektedir ki özel okullar eğitim kurumları olmasına rağmen halkla ilişkiler ve işletme alanlarına da konu olmuştur.

Yetkinliğini arttırmayan ve sektörde imajını tazelemeyen kurumlar eğitim kurumları olsalar bile en az tercih edilen kurumlar seviyesine düşeceklerdir. Çalışılan konulara bakıldığında yetenek ve performans sistemi de dikkat çekmektedir. Özel öğretim kurumlarında özellikle öğretmenlerin yetenekleri doğrultusunda işe devamlılığının sağlanması ve öğretmen-idare arasında yaşanan ilişkiler, performans denetimlerinin tezlere konu olduğu düşünülmektedir.

Onaran (2018) özel okullarla ilgili yaptığı çalışmasında özel okulların velileri müşteri gibi gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada incelenen tezlerin ana konularına bakıldığında ise velilerin özel okul tercihleri konusu dikkat çekmektedir. Velilerin müşteri olarak görülmüş olması ve onlara yönelik faaliyetlerle okulların kendilerini tercih ettirmeleri Onaran (2018) in bulgusuyla bağdaşmaktadır. Öğrenci beklentisinden çok veli beklentisi ve tercihinin önemli olması da ayrıca bir tartışma konusudur.

Çalışmaların tematik olarak incelenmesinden sonra yöntemsel eğilimleri incelenmiştir. Tezlerde en çok kullanılan araştırma yöntemi %65 oranla nicel araştırma yöntemi olmuştur. Bunu %27 oranıyla nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı tez-

ler, %8 oranıyla ise karma araştırma yönteminin kullanıldığı tezler takip etmiştir. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı tezlerde kullanılan tarama deseni ve nitel araştırma yönteminin kullanılan durum çalışması deseni en çok kullanılan desenler olmuştur. Nicel araştırma yöntemi kullanılan tezlerde desen belirtilmeyen tez oranı %23,4 olarak bulunmuştur. Nitel çalışmalarda desen belirtilmeyen tez oranı %34,6, karma araştırma yöntemi çalışmalarında desen belirtilmeyen tez oranı ise %57 olmuştur. Desen belirtilmemesi araştırmacıların yeteri kadar araştırma yöntemlerine hakim olup olmadığı sorusunu akıllara getirmektedir. Buna paralel olarak son bölümde metodolojik hatalara yer verilmiştir. Karma araştırma yöntemiyle yapılan 14 çalışmanın 8’inde (%57) ise desen belirtilmemesi önemli bir metodolojik sorun olarak görülmektedir. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmaların yöntem bölümlerinde sadece nicel araştırma yöntemi denilip bırakılması eksiklik olarak görülmekte ve yapılan çalışmaların niteliğini bozmaktadır. Buna benzer eksiklikler nitel araştırma yönteminin kullanıldığı tezlerde de görülmüştür.

Tezlerde en fazla kullanılan örnekleme yöntemi ise %26,3 oranı ile basit tesadüfi örnekleme yöntemi olmuştur. Bu örnekleme yöntemini %13,6 ile kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi takip etmiştir. Örnekleme yöntemi belirtmeyen tez oranı ise 29,8’dir. Bu oran araştırılan tezler arasında kayda değer bir orana sahiptir. Tezlerde örnekleme yöntemlerinin belirtilmemesi, belirtilen çalışmalarda ise verilerin örneklemelerden verilerin nasıl elde edildiği yeterince açıklanmamış olması çalışmaların niteliğini düşürmektedir.

Karma araştırma yöntemin kullanıldığı tez sayısı 14 olduğundan; 14 nitel ve 14 nicel veri toplama tekniği olması gerekmesine rağmen çalışmalarda bu sayı tutmamıştır. Karma araştırma yöntem kullanılarak yazılan tezlerin birinde nitel veri toplama tekniği verilirken nicel veri toplama tekniği verilmemiş ve bu yüzden sayılar tutarsız çıkmıştır. Bu durum yine yukarıda belirtildiği gibi karma araştırma yönteminde araştırmacıların eksikliklerin olmasıdır. Analiz tekniklerinde nicel araştırma yönteminin kullanıldığı tezlerde SPSS programı üzerinden istatistikî analizler yapılmış; nitel veri analizinde ise en çok içerik analizi kullanılmıştır.

Son bölümde tezlerde yapılan yöntemsel hatalara değinilmiştir. 132 tezde hatalar tespit edilmiş ve %44,7 lik bir oranla örnekleme yöntemlerinde yapılan hatalar ilk sırada yer almıştır. Baki ve Gökçek’ in (2012) Karma araştırma yöntemi Araştırmalarına Genel Bir Bakış adlı makalesinde karma araştırma yöntemiyle yazılan çalışmaların çoğunda metodoloji belirtilmesine rağmen ne şekilde karma yapıldığı, nasıl tasarlanıp uygulandığı konularının eksik kaldığı belirtilmiştir. Aynı zamanda Alkan, Şimşek ve Erbil (2019) makalelerinde karma araştırma yöntemi ele almış ve karma araştırma yönteminin kullanıldığı örnek çalışmalarla konuyu detaylandırmıştır. İncelenen ör-

nek çalışmaların bazılarında araştırma probleminin karma araştırma yöntemine uygun olmadığı, bazılarında veri toplama araç seçiminde eksikliklerin olduğu veya örnekleme yöntemlerinde hataların olduğu görülmüştür. Buradan hareketle çalışmamızda incelenen tezlerde karma araştırma yöntemi ile yazılan tezlerin sayısının az olması, yazılmış olanlarda ise metodolojik hatalar görülmesi araştırmacıların bu konuda eksiklikleri olduğunu göstermektedir. Bu durumda, üniversitelerin lisansüstü eğitiminde verilen yöntem- metodoloji derslerinin sayısı veya niteliği de sorgulanabilir. Ayrıca bu tezlerin nitel ve nicel yöntem basamaklarında desenlerin belirlenmesinde eksiklikler olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Özdemir, Tanoba, Akdağ ve Tonyalı (2021) tarafından yapılan araştırmada da karma araştırma yöntemi ile yazılmış olan tezlerin yönetsel eğilimleri incelenmiş ve karma araştırma yöntemi ile yazılan tezlerde nitel ve nicel yöntem desenlerin belirtilmediği, örneklemlerde eksiklikler olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sonuç olarak; bu çalışma bizlere özel okullarla ilgili olarak yazılmış olan lisansüstü tezlerin genel bir resmini vermiştir. Sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara öneriler sunulmuştur:

1. Çalışmalarda ele alınan kurum imajı, örgütsel bağlılık gibi çok çalışılan konuların yanında özel okullarda rekabet, fırsatlar, avantajlar, kurum bünyesindeki stratejik yönetim gibi konulara ağırlık verilebilir.
2. Tezlerin en çok yüksek lisans düzeyinde yapılmış olması göz önüne alınırsa; daha nitelikli bilimsel değere sahip olan doktora tezlerinin sayısı artırılabilir.
3. Araştırmacıların yöntem ve metodoloji eksiklerini giderebilmesine yardımcı olmak amacıyla üniversitelerin doktora bölümlerinde olduğu gibi yüksek lisans bölümlerinde de karma araştırma yöntemi dersinin açılması sağlanabilir.

Kaynakça

- Alkan, V., Şimşek, S., ve Erbil, B. A. (2019). Karma araştırma yöntemi deseni: Öyküleyici alanyazın incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 559-582.
- Aslan, A. ve Altay, G. (2019). Eğitim ve ekonomik büyüme ilişkisinin analizi: Türkiye'deki özel okullar örneği (Doktora Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Aslan, E. A. (2019). Türkiye'de Özel Okullaşma. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 263-276.

- Baki, A., ve Gökçek, T. (2012). Karma araştırma yöntemi araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (elektronik)*, 11(42), 1-21.
- Cevher, E. (2013). Vakıf üniversitelerinde uygulanabilecek rekabet stratejileri üzerine bir araştırma (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Creswell, J.W. (2021). *Karma araştırma yöntemi araştırmalarına giriş*. (3.Baskı). Pegem Akademi.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çallı, Y. Y. (2009). Türk anayasa hukukunda eğitim hakkı (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kandemir, Y. (2015). Devlet okulu öğretmenlerinin özel okullara ilişkin tutumlarının incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karakülah, Y. (2019). Özel sektöre ait okulların tercih edilme nedenleri (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Karataş, S., ve Varlık, S. (2019). Velilerin özel öğretim kurumlarını tercih etmesine etki eden faktörlerin incelenmesi: ölçek geliştirme çalışması. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling ISSN: 1300-7432*, 8 (1), 1-15.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Koyuncu, M. S., Şata, M., ve Karakaya, İ. (2018). Eğitimde ölçme ve değerlendirme kongrelerinde sunulan bildirilerin doküman analizi yöntemi ile incelenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(2), 216-238.
- Küçükçayır, G. ve Cemaloğlu, N. (2017). Türkiye’de geçmişten günümüze özel okullar ve politikaları üzerine bir araştırma. *12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi*, 87-99.
- MEB (2015, 10 Nisan). MEB 2014/2015 Örgün Eğitim İstatistikleri. <https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2014-2015/icerik/153>

- MEB (2021, 1 Ekim). MEB 2020/2021 Örgün Eğitim İstatistikleri. <http://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-yayinlanmistirorgun-egitim-20202021/icerik/425>
- MEB 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>
- Onaran, M.A. (2018). Özel okul tarih öğretmenlerinin okul yönetiminde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara çözüm önerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5 (10), 51-69.
- Otrar, M. ve Kandemir, Y. (2016). Özel okullara yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(1), 232-243. doi: 10.24289/ijsser.279100
- Özdemir, A., Tanoba, T., Akdağ, Ş. K., ve Tonyalı, Ö. (2021). Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yapılan karma araştırma yöntemi tezlerde tipolojik ve yöntemsel eğilimler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 54(54), 23-54.
- Özdemir, A., ve Tüysüz, F. (2017). Özel okul yatırımları için Türkiye’deki 81 ilin çok kriterli karar verme yöntemleri ile stratejik analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), 93-114.
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Şener, M. (2018). Özel okullarda işletmecilik alanında yaşanan problemler ve çözüm önerileri (Doktora Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Şimşek, H. (2014). Osmanlı Devleti’nde özel okullar ve ilk Türk özel okulunun tarihçesine dair yeni bilgiler. *Bilgi*, (68), 209-230.
- Taşkın, F. ve Dilek, R. (2010). Örgütsel güven ve örgütsel bağlılık üzerine bir alan çalışması. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 37-46.
- Taşkın, P. (2010). 5580 Sayılı özel öğretim kurumları kanunu ve getirdiği yenilikler. *Ankara barosu dergisi*, (4), 159-178.
- TDK (2021, 10 Mayıs). “Özel Öğretim Kurumu” sözlük tanımı. <https://sozluk.gov.tr/>
- Tedmem (2020, 15 Mayıs). 2020 Eğitim Değerlendirme Raporu. <https://tedmem.org/yayin/2020-egitim-degerlendirme-raporu>

- Toprakçı, E., Beytekin, O. F. ve Doğan, M. (2018). Yargıtayın özel öğretim kurumlarına ilişkin verdiği kararların incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 1781-1795.
- Uygun, S. (2003). Türkiye’de dünden bugüne özel okullara bir bakış (gelişim ve etkileri). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 36(1), 107-120.
- Yıldırım, B., Aktaş, M. ve Polat, M. (2014). Türkiye’de Cumhuriyetten günümüze özel okulların gelişimi ve etkileri. *Chairs of the Organization Committee*, 187-192.
- Yılmaz, F. G. (2018). Eğitimde özerk-özel okullar ve farklı siyasi-ekonomik gelişmeler içinde eğitimde devletin yeni rolü. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 101-118.
- 5580 Sayılı *Özel Öğretim Kurumları Kanunu* (2007). T.C. Resmî Gazete, 10015, 08.02.2007.

Sosyobilimsel Konulara Yönelik Yürütülen Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Sistematiik Bir Analiz

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Zeynep BAŞKAN TAKAOĞLU¹

1 Doç Dr., Gümüşhane Üniversitesi, Fizik Mühendisliği, zeynepbaskan@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-1706-7933.

Gönderilme Tarihi: 17.02.2022 Kabul Tarihi: 24.05.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1075185

Öz

Sosyobilimsel konular teknolojik gelişmeler neticesinde ortaya çıkar ve toplum tarafından ciddi tartışmaları da beraberinde getirir. Bu tartışmaların sınıf ortamlarına taşınması ise öğrencilerin araştırma ve sorgulamaya dayalı öğretimlerine katkı sunar. Buna bağlı olarak son yıllarda sosyobilimsel alanda yürütülen çalışmalarda artışlar yaşanmıştır. Ancak tez çalışmalarında sistematiik bir değerlendirmenin olmaması bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Bu gerçekten hareketle mevcut çalışmanın amacı; sosyobilimsel konularda yürütülen lisansüstü tezlerdeki araştırma eğilimlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma metodolojisine göre tasarlanan çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada, 2008 ile 2021 yılları arasında yürütülen 95 lisansüstü tez örneklemini oluşturmuştur. Elde edilen veri araştırmacı tarafından oluşturulan veri toplama aracı formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde ise alt problemlere bağlı olarak betimsel ya da içerik analizinden yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda sosyobilimsel konuların 2018 yılında bir tepe noktasına ulaştığı, bazı üniversitelerde araştırmaların yoğunlaştığı ve genellikle fen bilgisi öğretmenliği bilim dalında yürütüldüğü görülmüştür. Yöntem açısından dengeli bir dağılımın olduğu, örneklem sayısının daha çok 11 ile 30 arasında tercih edildiği, genellikle ortaokul öğrencileri ve fen bilgisi öğretmenlerinin örneklemi oluşturduğu ve veri analiz teknikleri ile veri toplama araçları arasında uyum olduğu belirlenmiştir. İçerik analizi sonucunda ise seçilen konularla sonuçlar ilişkili bulunmuştur. Duyuşsal özellikler, argümantasyon, alan bilgisi, öğretim yöntem ve teknikleri, muhakeme, başarı ve sosyobilimsel konuların etkilendiği faktörler kategorileri oluşmuştur. Bu doğrultuda gelecekte yürütülecek lisansüstü çalışmalarda bu araştırmadan elde edilen sonuçların yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: sosyobilimsel konu, meta sentez, lisansüstü tez

Examination of Post Graduate Thesis Related to Socio-Scientific Topics: A Systematic Analysis

Abstract

Socio-scientific issues arise as a result of technological developments and cause serious discussions in society. Transferring these discussions to classroom environments contributes to students' learning based on research and inquiry. In recent years, there has been an increase in studies in the socio-scientific field on this subject. However, the absence of a systematic evaluation of thesis studies can be considered a deficiency. Based on this idea, the present study was conducted to determine the research trends in postgraduate theses on socio-scientific issues. The study was designed according to qualitative research methodology, and a document analysis method was used. The sample consisted of 95 postgraduate theses carried out between 2008 and 2021. The data were collected with the data collection form developed by the researcher. In the analysis of the data, descriptive or content analysis was used depending on the sub-problems. According to the results, the trend towards socio-scientific issues reached a peak in 2018, and research was done much more intensively in some universities, and the studies were generally carried out in the field of science teaching. There was a balanced distribution in terms of method, the sample size was mostly between 11 and 30, the samples generally consisted of secondary school students and science teachers, and there was consistency between data analysis techniques and data collection tools. Content analysis showed that the results were related to the selected topics. Affective features, argumentation, content knowledge, teaching methods and techniques, reasoning, and success are the factors that affect socio-scientific issues. It is thought that the results of this research will be a guide for future postgraduate studies.

Keywords: *socio-scientific issue, meta-synthesis, postgraduate thesis*

Giriş

Her gün bilim ve teknolojiye pek çok yeni bilgi ortaya çıkmakta ve bu bilgiler neticesinde insanların hayatlarında bazı değişiklikler ve yenilikler yaşanmaktadır. Ancak ortaya çıkan güncel bilgiler ve bunların uygulamaları her zaman insanlar tarafından hemen kabul edilip kullanılmaya başlanmamaktadır. Bu bilgilerle birlikte bazen ciddi tartışmalar da ortaya çıkmaktadır. Örneğin herhangi bir hastalığa yönelik yürütülen aşı çalışmaları, nükleer santrallerin inşasına itirazlar, genetiği değiştirilmiş organizmaların besin maddelerinde kullanımı gibi farklı alanlarda birçok ayrılıklar ve karşıt görüşler sıklıkla duyulmaktadır (Kara, 2012). Bu tartışmaların temelinde elde edilen ürünün olumlu ve olumsuz etkilerinin savunulması yer almaktadır. İşte bilimsel gelişmeler neticesinde ortaya çıkan ve toplum tarafından ciddi tartışmaların

yürütüldüğü konular sosyobilimsel konular olarak ifade edilmektedir. Literatür incelendiğinde sosyobilimsel konulara yönelik farklı tanımların olduğu görülmektedir. Sadler (2004), hem sosyal, hem de bilimsel etkenlerin etkileri sonucu ortaya çıkan tartışmalı konuları sosyobilimsel konular olarak ifade edilmiştir. Başka bir tanımda; bilim ve toplumun karmaşık etkileşiminden gelişen sorunlar olarak tanımlanmıştır (Sadler ve Zeidler, 2005). Yine farklı bir ifadeyle sosyobilimsel konular insan sağlığı ve çevre için risk oluşturan ve uzman anlaşmazlığını içeren konular olarak belirtilmiştir (Kolstø, 2006). Bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi bir konunun sosyobilimsel bir konu olarak kabul edilmesinde iki önemli etken; fen bilimleri ile ilişkili bir konu olması ve toplumsal yaşamı ilgilendiren bir öneme sahip olmasıdır (Sadler ve Zeidler, 2005). Bilimsel bilginin kullanılmaya başlanması ve bunun sosyal yaşamla ilişkilendirilmesi ile bilgi toplum bağı ortaya çıkmakta ve sosyobilimsel konuların önemi artmaktadır. Bilim ve toplumun etkileşimi neticesinde ortaya çıkan sosyobilimsel konularda bilim toplumların ihtiyaçları neticesinde şekillenirken, toplum da bilimsel gelişmelerden etkilenmektedir (Sadler ve Zeidler, 2005).

Sosyobilimsel Konular

Bilim; kesin ve değişmez bilgileri içeren bir kaynak değildir. Her gün yeni bilgiler ortaya çıkmakta ve bazen yıllarca kabul gören bir bilginin yanlışlığı veya eksikliği kanıtlanmaktadır. Bilimsel bazı bilgilerin sınıf ortamında tartışılması kesin bilgi yarısının yıkılmasına katkı sağlar (Driver, Newton ve Osborne, 2000). Bu durum bilimsel bilginin değişebileceği düşüncesinin de öğrencilerde oluşmasına yardımcı olur.

Sosyobilimsel konuların eğitime katkıları: Sosyobilimsel konularla olaylara çoklu perspektiften bakılarak sadece bilimin öğrenilmesi değil, sosyal çevre ve teknolojinin de harmanlanması sağlanır. Bu sayede bilim, toplum ve teknoloji arasındaki ilişki derslere daha rahat entegre edilir (Yager, 1996). Bu yönüyle de bilimsel okuryazarlığın gelişmesine katkı sağlar (Zeidler ve Sadler 2008). Diğer taraftan da bireylerin elde ettiği bilgiyi çeşitli argümanlarla inceleyerek ve sorgulayarak öğrenmelerine yardımcı olur. Sosyobilimsel konulara yönelik oluşturulan argümantasyonlarla öğrenciler tarafından bilginin organize edilmesinin, bilimsel iddiaların ortaya atılmasının, bu iddialara uygun kanıtlar geliştirilmesinin ve bilimsel süreç becerilerinin izlenmesinin yolu açılır (Topçu, 2017). Dahası kişilerin olayları ve durumları çoklu perspektiften çözümleyerek değerlendirme ve analiz etmelerine olanak sunan informal muhakemelerin gelişmesine katkı sağlar (Sadler, 2004). Bu muhakeme süreçlerinde bireyler öncelikle sosyobilimsel konuların karmaşık bir yapıda olduğunu fark eder, ardından karşıt görüşleri de dikkate alarak çoklu perspektiften olaylara bakar, çeşitli araştırma ve sorgulamalar yaparak olaylara şüpheli bir durumla yaklaşır (Topçu, 2017). Bu sayede öğrencilerin gelecekte karşılaşacakları bilgilere yönelik akıl yürütmeleri ve

doğru kararlar verebilmelerinin yolu açılabilir (Driver vd., 2000). Aynı zamanda yürütülen tartışmalarla karşılaştıkları problemlerle başa çıkmalarının yanında, fen bilimlerine olan tutumlarında da olumlu artışlar yaşanabilir (Choi, Cho, ve Kim 2000; Topçu, 2007). Bu sayede bilimsel bilginin yanında tutumlarda da ilerlemeler sağlanabilir. Bilişsel ve duyuşsal yönden sağladığı avantajlar yanında sosyobilimsel konular sosyal ve karakter gelişimi açısından da bireylerin gelişmesine önemli katkılar sunar. Sosyobilimsel konular yardımıyla empati sahibi olma, başkalarının fikirlerine saygı gösterme, sorumluluk sahibi olma ve gönüllülük gibi özelliklerin geliştiği düşünülmektedir (Topçu, 2017). Bu yaklaşımla ahlaki ve etik gibi özelliklerin fen bilimleri eğitimi alanında yer alması diğer yaklaşımlarla kıyaslandığında sosyobilimsel konuların bir diğer olumlu yönünü ortaya çıkarmaktadır. Bu alan, öğrencilerin inanç sistemlerine epistemolojik inançlar yoluyla da katkı sağlamaktadır. Ancak bahsi geçen katkılarının karşın henüz sosyobilimsel konulara yönelik tam bir teorik çerçeve oluşturulamamış ve sosyobilimsel konular bir öğretimsel çerçeve olarak kalmıştır.

Sosyobilimsel konuların gelişimi ve öğretim programlarına entegrasyonu:

Fen bilimlerinin toplumun ihtiyaçlarının göz önüne alınmasıyla daha iyi anlaşılacağı bilinmektedir. Bu doğrultuda fen bilimleri, teknoloji ve çevre arasındaki bağın güçlendirilmesi gerekmektedir. Ancak fen, teknoloji, toplum bağlantısında yer verilen sosyal konularda öğrenciler kişisel görüş ve deneyimlerini yeterince ifade edememekteydi (Shamos, 1995). Bunun sonucunda fen teknoloji toplum, çevre yaklaşımı önerilerek çevrenin rolünün daha ayrıntılı bir şekilde ortaya konulması amaçlandı. Ancak bu yaklaşımda etik ve ahlaki konulara vurgu yapılması amaçlansa da argümantasyon, bilimin doğası, öğrencilerin kültürel ve duygusal gelişimleri yeterli düzeyde vurgulanamamıştır (Zeidler ve Keefer, 2003). Yukarıda bahsi geçen davranışların öğrencilere kazandırılması için sosyobilimsel konuların eğitim programlarına entegre edilmesi önerilmiştir (Topçu, Muğaloğlu ve Güven, 2014). Sosyobilimsel konuların eğitime entegre edilmesi 1990'lı yıllarda tartışılmaya başlanmıştır (Sadler, 2014). Sosyobilimsel konuların ilk olarak American Association for the Advancement of Science (AAAS) (1989) ve National Research Council (NRC) (1996) gibi önemli kurullar tarafından eğitim öğretim programlarına yerleştirilmesi önerilmiştir (Kolstø, 2001). Bu karar yurt dışında çeşitli çalışmaları da beraberinde getirmiştir. Ancak ülkemizde sosyobilimsel konuların öğretim programına entegre edilmesi değerlendirildiğinde; ilk olarak 2013 yılı fen bilgisi öğretim programında yer aldığı görülmektedir. Bu programda genel amaçlardan ve öğrenme alanlarından bir tanesi sosyobilimsel konulara ayrılmış ve sosyobilimsel konularla düşünme alışkanlıklarının geliştirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013). 2013 yılı fen bilimleri programında fen, teknoloji, toplum ve çevre kazanımları kazanımlarının alt boyutlarında sosyobilimsel konulara yer verilerek öğrencilere kazandırılması planlanmıştır

(Aydın ve Kılıç Mocan, 2019). Bunun yanında aynı programda argümantasyonların da kullanımının önerilmesi sosyobilimsel konularla ilişkili alanların desteklendiğini göstermektedir (Topçu, 2017). Bu durum uluslararası literatürde bahsi geçen ilişkilendirme ile uyumludur. Ardından yenilenen 2018 yılı fen bilgisi müfredatında da yine sosyobilimsel konular yer almış ve bu kez genel amaçlarda daha kapsamlı bir şekilde sosyobilimsel konularla muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Bu programda ise sosyobilimsel konuların mühendislik ve tasarım becerileri adı altında incelenmesi düşünülmüştür (Topçu, 2017). Böylece programlarda sosyobilimsel konulara verilen önemin devam ettiğini ortaya çıkmaktadır.

Bahsi geçen gelişmeler neticesinde sosyobilimsel konulara yönelik ülkemizde de bilimsel çalışma sayısı artmıştır. Özellikle bu konunun ders müfredatında yer alması ile birlikte alanda yürütülen çalışmalar da çeşitlilik göstermiş ve hem deneysel hem de betimsel birçok araştırma yürütülmüştür. Bunun sonucunda ise yürütülen çalışmaların ortaya koyduğu verilerin derlenerek değerlendirilmesi ihtiyacı doğmuştur. Ortaya çıkan ihtiyaç neticesinde sosyobilimsel konuların değerlendirilmesine yönelik birçok farklı alt başlıkta çalışmalar yürütülmüştür. Yürütülen değerlendirme çalışmalarından biri olan sosyobilimsel konularda meta sentez çalışmaları da literatürde yerini almıştır (Aydın ve Kılıç Mocan, 2019; Çalık ve Wiyarsi, 2021; Değirmenci ve Doğru, 2017; Genç ve Genç, 2017; Sadler, 2004; Topçu, Muğaloğlu ve Güven, 2014; Özcan ve Kaptan, 2020). Ancak bu çalışmalarda sınırlı sayıda tez çalışması dikkate alınarak incelenmiş ve geniş örneklemlili tez çalışmalarını inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Sosyobilimsel konulara yönelik yürütülen çalışmalarda bir diğer dikkat çeken konu; çalışmaların kapsadıkları yıl aralıklarıdır. Yürütülen çalışmaların çoğunda kısa süreli yıl aralıkları dikkate alınmış, on yıl üzeri kapsamlı çalışmalara rastlanmamıştır. Bu durum değerlendirildiğinde daha geniş bir zaman dilimini kapsayan çalışmalara alandaki eğiliminin belirlenmesi açısından ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışmaların bir diğer özelliği ise incelenen kriterlerdir. Alan taramasına yönelik yürütülen çalışmalarda yıl, çalışma türü (tez, makale vs), yöntem, örneklem, örnekleme tekniği, veri toplama araçları, geçerlilik ve güvenilirlik, incelenen sosyobilimsel konular ve çalışmaların amaçları değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Yani yürütülen meta sentez çalışmalarında amaç ve yöntem kısmı ayrıntıları ile irdelenirken, araştırmalardan elde edilen sonuçlar ve bunlara bağlı önerilere yönelik herhangi bir analize rastlanmamıştır. Bu doğrultuda çalışmanın temel amacı; sosyobilimsel konularda yürütülen lisansüstü tezlerdeki araştırma eğilimlerinin belirlenmesidir. Bu ana amaç doğrultusunda alt problemler;

1. Hangi yıllarda yapılmışlardır?
2. Hangi üniversitelerde yürütülmüşlerdir?

3. Hangi anabilim ve bilim dallarında yapılmışlardır?
4. Hangi konularda yürütülmüşlerdir?
5. Hangi yöntemler tercih edilmiştir?
6. Örneklem büyüklükleri ne kadardır?
7. Hangi örneklem seviyeleri kullanılmıştır?
8. Hangi veri toplama araçları ile veriler elde edilmiştir?
9. Veri analizinde hangi analiz teknikleri kullanılmıştır?
10. Hangi sonuçlara ulaşılmıştır?
11. Ne tür önerilere yer verilmiştir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Analitik çalışmalarda doküman analizi sıklıkla kullanılmaktadır. Doküman analizinde mevcut olan kayıt, bilgi ve belgeler belirli bir norm veya sisteme göre incelenerek kodlanır (Çepni, 2007). Bu yöntemde tercih edilen durumlardan biri de içerik analizidir. İçerik analizi yardımıyla bulgular daha erişilebilir olur, üst durumlara soyutlanabilir ve çeşitli genellemeler rahatlıkla yapılabilir (Zimmer, 2006). İçerik analizinde kullanılan meta sentezde (tematik içerik analizi) ise belirli matrisler oluşturularak eleştirel bir bakış açısıyla veriler sentezlenerek yorumlanır. Bu sayede tüm çalışmalar tek bir çatı altında araştırmacılara sunulurken zengin bir başvuru kaynağı oluşturulmuş olur (Au, 2007; Çalık, Ayas & Ebenezer, 2005). Yukarıda bahsi geçen özellikler dikkate alındığında mevcut çalışmada lisansüstü araştırmalarda sosyobilimsel alandaki konuların ve eğilimlerin belirlenmesi amaçlandığından tematik içerik analizi kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın örnekleme YÖK ulusal tez merkezinde yer alan çevrim içi sosyobilimsel konulara yönelik hazırlanan lisansüstü tez çalışmalarından oluşmaktadır. Çalışmada 2008-2021 yıllarında lisansüstü alanda yürütülen çevrim içi tüm tezler örnekleme dahil edilmiştir. Örneklem oluşturulurken öncelikle tez.yok.gov.tr adresinden basit arama seçilmiştir. Sosyobilimsel alandaki çalışmaların yalnızca tez adı kısmında anahtar kelimenin olması ölçütü dikkate alınmıştır. Bunun için tarama terimi kısmına “sosyobilimsel”, “sosyo bilimsel”, “sosyobilimsel konu” ve sosyo bilimsel konu” anahtar kelimeleri yazılmış ve bu arama sonucunda tekrar edilen veri asıl veriden

çkarılmıştır. Bunun sonucunda 2008 yılı ile 2021 ekim ayları arasındaki tezler çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Elde edilen tezler incelemeye tabi tutulmuştur. Yürütülen tarama neticesinde toplamda 95 teze ulaşılmıştır. Bu tezlerin yalnızca bir tanesi erişime açık değildir. Erişime açık olmayan tez ise örnekleme eklenmemiştir.

Verilerin Analizi

Belirlenen tezler araştırmacı tarafından oluşturulan bir form kullanılarak analiz edilmiştir. Değerlendirmede her bir tez için ayrı bir form doldurulmuş ve verilerin analizinde bu formlarda yer alan bilgiler kullanılmıştır. Araştırmada tezlerin incelenmesinde kullanılan form Tablo 1’de yer almaktadır. Formun ilk kısmında tezlerin genel özelliklerini içeren (tez adı, yazar, cinsiyet, yıl, yapıldığı üniversite, ana bilim dalı ve bilim dalı) bilgiler toplanmıştır. Formun ikinci kısmında yer alan bölüm ise içerik, yöntem, sonuç ve öneri kısımlarını içermektedir. Bu kısımda yöntem bölümünde araştırma kökeni, örneklem türü, örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları ve analiz tekniklerine ait bilgiler toplanmıştır. Verilerin analizinde araştırma kökeni, örneklem türü, örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları ve analiz tekniklerinde betimsel analizden, konu, sonuç ve öneriler kısmında ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Veri analiz sürecinde betimsel analizde veriler belirli kategoriler altında toplanarak sunulurken, içerik analizi kısmında veri incelenerek birinci seviye kodlar oluşturulmuş, birinci seviye kodlar kendi içerisinde gruplandırılarak ikinci seviye kodları meydana getirmiştir. Son olarak ikinci seviye kodlar en üst kategori olan temalar altında birleştirilmiştir. Son olarak gruplamanın ardından veri tablolaştırılmış ve tablolar yardımı ile bulgular oluşturularak sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 1

Veri Toplama Aracı Olarak Kullanılan Form

| Çalışmanın künyesi | | | | | | | |
|--|----------------------|-------------|---------------|----------------|-----------------|----------|-------------|
| Tez adı: | Üniversite: | | | | | | Tez türü: |
| Yazar: | Bilim Dalı: | | | | | | Yıl: |
| Anabilim dalı: | | | | | | | Cinsiyet: |
| Konu: | | | | | | | |
| Yöntem: Nitel:..... | Nicel:..... | Karma:..... | | | Belirtilememiş: | | |
| Örneklem: Öğrenci:..... | Öğretmen adayı:..... | | | Öğretmen:..... | | Diğer: | |
| Örneklem büyüklüğü: 0-10: | 11-30: | 31-50: | 51-70: | 71-100: | 101-200: | 201-300: | 301-400: |
| | 401-500: | 501-600: | 600 ve üzeri: | | | | |
| Veri toplama araçları: Nitel:..... | Nicel:..... | | | | | | Diğer:..... |
| Veri analiz teknikleri: Betimsel:..... | Kestirimsel:..... | | | Nitil:..... | | | |
| En önemli sonuç: | | | | | | | |
| Öneri: | | | | | | | |

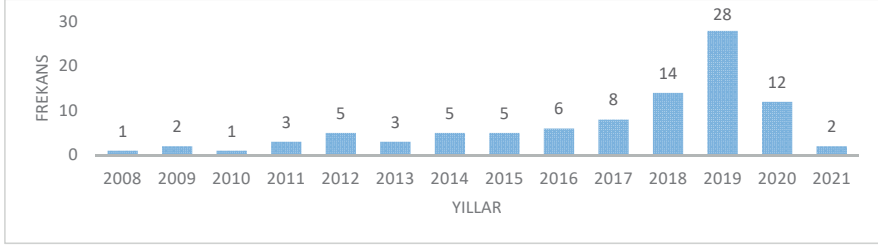
Geçerlilik ve Güvenirlik

Çalışmada veri kaybının önüne geçmek için veri dikkatli bir biçimde incelenmiştir. Bunun için verilerin analiz süresi yaklaşık bir ay sürmüştür ve her bir çalışma ayrıntılı olarak incelemeye tabi tutulmuştur. Bu süreçte her bir tez çalışması kendi içerisinde bir bütün olarak ayrı ayrı incelenmiş ve bir çalışmaya ait analiz tamamlanmadan diğer çalışmaya geçilmemiştir. Veri analizi tamamlandıktan sonra tez çalışmalarının adları Microsoft Excel programına aktarılmış ve buradan rastgele %20'lik tez sayısı olan 19 tez seçilerek ikinci bir incelemeye tabi tutulmuş ve ilk veri ile aradaki uyuma bakılmıştır. Bu işlemden sonra kodlamaların güvenilirliği için ikinci bir araştırmacının tekrar analizine başvurulmuştur. Bunun için tekrar Microsoft Excel programında yazılı olan tezlerden %20 lik dilime denk gelen 19 tez tekrar rastgele olarak seçilmiştir. Seçilen tezlere ait tam metinler ikinci araştırmacıya verilmiştir. Bu araştırmacıya analiz birimi ve çalışmanın amacı ayrıntılı olarak açıklandıktan sonra verilen tezlerin tekrar kodlanması istenmiştir. Elde edilen ikinci verinin asıl veri ile karşılaştırılmasında Huberman ve Miles (2002) tarafından önerilen $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$ formülünden yararlanılmıştır. Hesaplama sonucunda kodlayıcıların uyumu %85 olarak tespit edilmiştir. Hesaplamalarda bu değer %70 ve üzeri olması mükemmel uyum olarak kabul edildiği düşünüldüğünde kodlamanın güvenilir olduğu kanaati ortaya çıkmıştır. Çalışma insan üzerinden gerçekleştirilmediğinden etik kurul izni gerektirmemektedir.

Bulgular

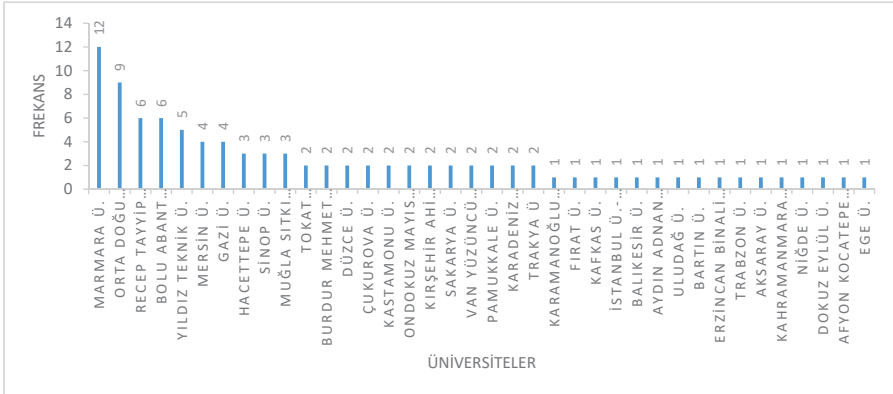
Bu kısımda çalışmadan elde edilen bulgular alt problemlere göre sıralanarak ortaya konulmuştur.

Sosyobilimsel konular üzerine yapılan çalışmaların 24 tanesi doktora düzeyinde olan tezlerden oluşurken, 71 tanesi yüksek lisans tezi olarak yapılmıştır. Tezleri yapan kişilere ait cinsiyetler incelendiğinde ise 30 tez erkekler tarafından yürütülürken 65 tez kadınlar tarafından yürütülmüştür. Şekil 1'de tezlerin yıllara göre dağılımı yer almaktadır.

Şekil 1*Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı*

Şekil 1 incelendiğinde bu konu ile ilişkili en fazla tezin 2019 yılında yapıldığı görülmektedir. Ardından 2018 ve 2020 yıllarında tez sayıları bulunmaktadır. Örneklemin kapsadığı yıl aralığının başlangıcı olan 2008 yılında yalnızca bir tez görülmektedir. Bu yıldan itibaren tez sayısı gittikçe artış göstermiştir. Ancak 2019 yılından sonra tez sayılarında düşüş yaşandığı görülmüştür.

Şekil 2’de tezlerin yürütüldüğü üniversitelere ait dağılım görülmektedir.

Şekil 2*Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı*

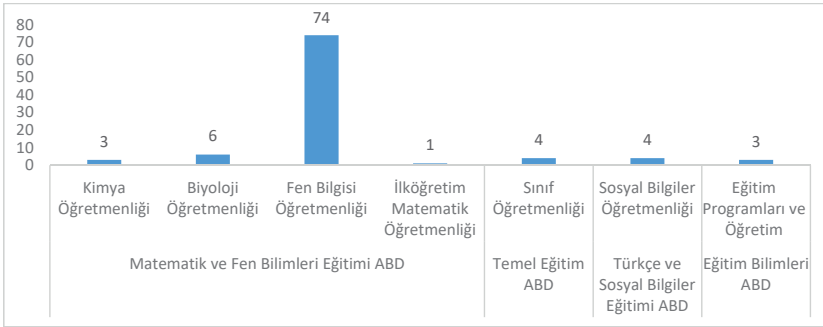
Şekil 2’den de görüldüğü gibi sosyobilimsel alanda en fazla lisans üstü tez çalışması Marmara Üniversitesi tarafından tez çalışması yürütülmüştür. Ardından 9 tez ile Orta Doğu Teknik Üniversitesi gelmektedir. Recep Tayyip Erdoğan ve Bolu Abant İzzet Baysal Üniversiteleri tarafından 6’şar tez çalışması tamamlanmıştır. Yıldız Tek-

nik Üniversitesi bu alanda 5 tez çalışmasını yapmışken, Mersin Üniversitesi ve Gazi Üniversitesinde 4 tez çalışması yürütülmüştür. Hacettepe Üniversitesi, Sinop Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitelerinde 3 tez çalışmasına rastlanmıştır. Tokat Gaziosmanpaşa, Burdur Mehmet Akif Ersoy, Düzce, Çukurova, Kastamonu, Ondokuz Mayıs, Kırşehir Ahi Evran, Sakarya, Van Yüzüncü Yıl, Pamukkale, Karadeniz Teknik ve Trakya Üniversitelerinde ise yalnızca birer tez üretilmiştir.

Şekil 3'te tezlerin yürütüldüğü anabilim dalı ve bilim dalına ait veriler yer almaktadır.

Şekil 3

Sosyobilimsel Konulardaki Tezlerin Anabilim Dalı Ve Bilim Dallarına Göre Dağılımı



Tezlerin yürütüldüğü bilim dalları değerlendirildiğinde en fazla tezin fen bilgisi öğretmenliği alanında yürütüldüğü görülmektedir. Bunu biyoloji öğretmenliğinde yürütülen 6 tez çalışması izlemektedir. Sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği alanında 4, Kimya öğretmenliği ve eğitim programları ve öğretim alanlarında 3 tez çalışması bulunmaktadır.

Tablo 2'te sosyobilimsel alanda yürütülen tezlerin konularına ilişkin dağılım yer almaktadır.

Tablo 2*Tez Çalışmalarının Konulara Göre Dağılımı*

| Konulara yönelik oluşturulan kategoriler | | Tezlerde belirtilen konular | f |
|--|-------------------|--|----|
| Duyuşsal özellikler | Tutum | Sosyobilimsel konularda tercih edilen roller | 1 |
| | | Sosyobilimsel konularda öz yeterlilik | 2 |
| | | Sosyobilimsel konulara yönelik tutum | 14 |
| | İnanç | Sosyobilimsel konulara yönelik inanç | 2 |
| | | Sosyobilimsel konulara yönelik epistemolojik inanç | 2 |
| | İlgi | Sosyobilimsel konulara yönelik duyuşsal eğilim | 1 |
| | Duyuşsal beceri | Sosyobilimsel konuların iletişim becerilerine etkisi | 2 |
| Sosyobilimsel konularda eleştirel düşünme becerisi | | 2 | |
| Bilişsel durum | Üst bilişsel yapı | Sosyobilimsel konulara yönelik zihinsel yapı | 3 |
| | | Sosyobilimsel konulara yönelik akıl yürütme | 2 |
| | Bilişsel bilgi | Sosyobilimsel konulardaki alan bilgisi/bilgi düzeyi | 10 |
| | | Sosyobilimsel konulardaki başarı düzeyleri | 7 |
| | | Sosyobilimsel konularda bilimsel okuryazarlık | 3 |
| | | Sosyobilimsel konuların bilimin doğasına etkisi | 4 |
| | | Sosyobilimsel konuları günlük hayatla ilişkilendirme | 1 |

| | | | |
|--|--|--|----|
| Öğretim yöntem ve teknikleri | Yaklaşım | Sosyobilimsel konularda ortak bilgi yapılandırma modeli | 1 |
| | | Sosyobilimsel konularda model tabanlı öğrenme | 1 |
| | Yöntem | Sosyobilimsel konularda tartışma yöntemi | 3 |
| | | Sosyobilimsel konularda örnek olay yöntemi | 1 |
| | Teknik | Sosyobilimsel konularda argümantasyon kullanımı | 6 |
| | | Sosyobilimsel konularda altı düşünme şapkası tekniği | 1 |
| | | Sosyobilimsel konu temelli etkinlikler | 5 |
| | | Sosyobilimsel konularda kavram karikatürü | 2 |
| | | Sosyobilimsel konularda bloglar | 1 |
| | | Sosyobilimsel konularda istasyon tekniği | 1 |
| Okul dışı sosyobilimsel konu etkinlikleri | | 1 | |
| Sosyobilimsel konularda soktarik düşünme tekniği | | 1 | |
| Argümantasyon | Argümantasyon becerisi | Sosyobilimsel konularda argümantasyon becerisi belirleme | 12 |
| | | Sosyobilimsel konuların argümantasyon becerisini geliştirmesi | 6 |
| | Argümantasyonun etkisi | Sosyobilimsel konularda argümantasyon, bilimin doğası ilişkisi | 1 |
| Muhakeme | Muhakemeyi geliştirmek | Sosyobilimsel konularda muhakeme yeteneğinin geliştirilmesi | 2 |
| | Muhakeme durumu | Sosyobilimsel konularda informal muhakeme becerisi | 2 |
| | | Sosyobilimsel konulardaki informal muhakemeler | 3 |
| | | Sosyobilimsel konularda muhakemede dikkate alınan faktörler | 1 |
| | | Sosyobilimsel konulardaki muhakeme süreçleri | 1 |
| Pedagojik alan bilgisi (PAB) | Sosyobilimsel konularda pedagojik alan bilgi seviyesi | | 4 |
| | Sosyobilimsel konularda argümatasyonun pedagojik alan bilgisine etkisi | | 1 |

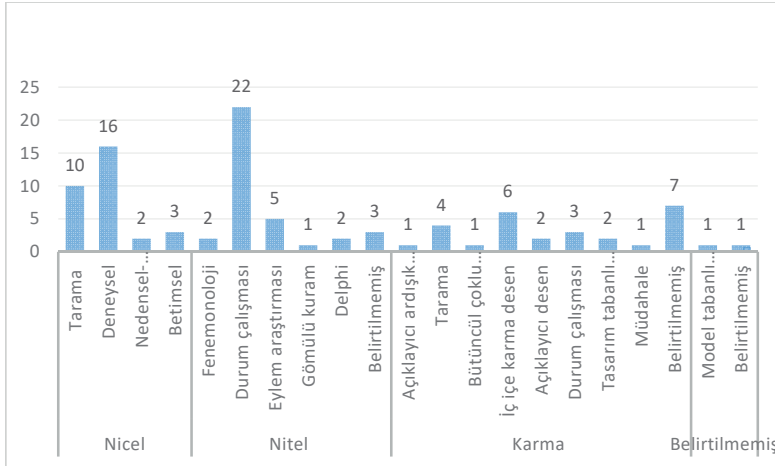
*Bazı çalışmalarda birden fazla konu incelendiği için konu sayısı tez sayısından fazladır.

Sosyobilimsel çalışmalar konularına göre incelendiğinde en fazla çalışmanın duyuşsal alanda olduğu görülmektedir. Bu alandaki çalışmaların bir kısmının kişilerin inanç ve tutum gibi özelliklerine odaklandığı görülürken, bir kısmının ise ilgi ve beceri gibi özelliklere odaklandığı görülmektedir. Sıklıkla çalışılan bir diğer konu; sosyobilimsel konulardaki bilişsel durumun ortaya konulmasına yönelik çalışmalarıdır. Bu bilgilerin ortaya çıkarılmasında bir kısım çalışma üst bilişsel bilgilere odaklanırken, bir kısmı ise mevcut bilişsel bilgileri ortaya koymuştur. Sıklıkla çalışılan bir diğer konu ise seçilen bir öğretim yöntem, teknik veya yaklaşımın öğrenmeye etkisine yöneliktir. Bazı çalışmalar sosyobilimsel konularda argümantasyonlar üzerine odaklanmıştır. Bir kısım çalışmada ise sosyobilimsel konulardaki muhakeme durumları incelenmiştir. Konu dağılımında son ortaya çıkan kategori alan pedagojik alan bilgisine (PAB) yönelik çalışmalarıdır.

Şekil 4'te incelenen tez çalışmalarının araştırma yöntemlerine göre dağılımı yer almaktadır.

Şekil 4

Çalışmaların Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

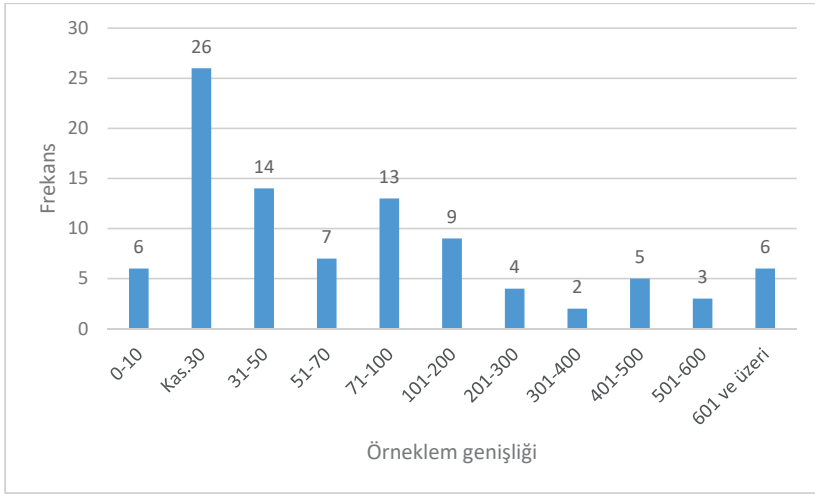


Çalışmaların kökenlerine bakıldığında 31 nicel, 35 nitel, 27 karma ve iki belirtilmemiş yöntem görülmektedir. En fazla kullanılan yöntemin nitel çalışmalardan durum çalışması olduğu belirlenmiştir. Ardından nicel çalışma içerisinde yer alan deneysel desen kullanılmıştır. Gömülü kuram, açıklayıcı ardışık desen, bütüncül çoklu durum, müdahale ve model tabanlı öğrenme yöntemleri ise en az tercih edilen yöntemler olup her biri birer kez kullanılmıştır.

Şekil 5'te tez çalışmalarında incelenen örneklem büyüklüğüne ait veriler yer almaktadır.

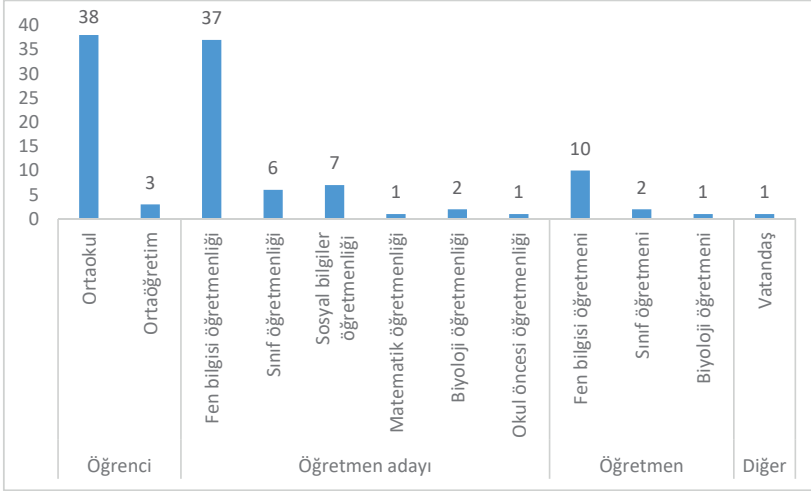
Şekil 5

Sosyobilimsel Konularda Yapılan Tez Çalışmalarının Örneklem Büyüklüğü



Sosyobilimsel konularda yürütülen çalışmalara ait örneklem büyüklüklerine bakıldığında en fazla tercih edilen örneklem genişliğinin 11- 30 arası olduğu görülmektedir. Bunu 31-50 arası örneklem büyüklüğü izlemektedir. 200 ve üzeri ile 10 ve altı örneklem büyüklüğü ise diğerlerine göre daha azdır.

Şekil 6'da veri elde edilen örneklem düzeylerine ait bilgiler yer almaktadır.

Şekil 6*Veri Elde Edilen Örneklem Düzeyleri*

*Örneklem sayısının tez sayısından fazla olması bazı çalışmalarda birden çok örnekleme çalışılmasından kaynaklanmaktadır.

Şekil 6 incelendiğinde öğrencilerle yürütülen çalışma sayısı 41, öğretmen adayları ile 54, öğretmenlerle 13 ve diğer gruplarla 1'dir. Bu gruplar içerisinde en fazla tercih edilen örneklem grubunun ortaokul öğrencileri olduğu görülmektedir. Ardından fen bilgisi öğretmen adayları ile çalışılmıştır. Yine çoğunlukla tercih edilen bir diğer örneklem grubu fen bilgisi öğretmenleridir. En az tercih edilen örneklem ise matematik ve okul öncesi öğretmen adayları, biyoloji öğretmenleri ve diğer kategorisidir.

Tablo 3'da tercih edilen veri toplama araçları ve bunlara ait frekans bilgileri yer almaktadır.

Tablo 3*Veri Toplama Araçları*

| Ölçme aracı kökeni | Ölçme aracı | f |
|--------------------|-----------------------------|----|
| Nicel | Envanter | 3 |
| | Anket | 28 |
| | Ölçek | 44 |
| | Test | 37 |
| Nitel | Görüşme | 43 |
| | Gözlem | 9 |
| | Günlük | 9 |
| | Kelime ilişkilendirme testi | 1 |
| | Video kayıtları | 8 |
| | Küçük grup tartışması | 2 |
| | Büyük grup tartışması | 5 |
| | Kavram karikatürü | 2 |
| | Alan notları | 4 |
| | Hikâye yazımı | 1 |
| | Yazılı formlar | 6 |
| | Senaryolar | 8 |
| | Açık uçlu sorular | 15 |
| | Ders planları | 4 |
| | Kart gruplama tekniği | 1 |
| | Yansıtıcı yazılar | 3 |
| | Ses kayıtları | 1 |
| Yazılı raporlar | 9 | |
| Modeller | 1 | |

*Veri toplama araçlarının tez sayısından fazla olması araştırmalarda birden çok veri toplama aracından yararlanılmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 3 incelendiğinde nitel kökenli ölçme araçlarının hem sayıca fazla olduğu, hem de bu alanda farklı ölçme araçlarının kullanıldığı görülmektedir. Araştırmacılar en fazla ölçme aracı olarak ölçekleri kullanmış, ardından görüşme tekniğinden yararlanmış, bunun yanında test ve anketleri de sıklıkla tercih etmişlerdir. En az kullanılan veri toplama araçları ise nitel kökenli olan kelime ilişkilendirme testi, hikâye yazımı, kart gruplama tekniği, ses kayıtları ve modellerdir.

Tablo 4’de sosyobilimsel konulardaki tezlerde kullanılan veri analiz tekniklerine yer verilmiştir.

Tablo 4

Sosyobilimsel Konulardaki Tezlerde Kullanılan Veri Analiz Teknikleri

| Analiz kökeni | Analiz tekniği | f |
|---------------|---------------------------------|----|
| Betimsel | Frekans/yüzde | 25 |
| | Ortalama/ standart sapma vs | 27 |
| | Grafik | 7 |
| | Rubrik | 24 |
| Kestirimsel | Korelasyon analizi | 15 |
| | t testi | 26 |
| | ANOVA | 17 |
| | MANOVA | 4 |
| | ANCOVA | 4 |
| | Wilcoxon işaretli sıralar testi | 6 |
| | Mann Whitney U testi | 8 |
| | Ki kare | 3 |
| | Kolmogorov- Smirnov | 5 |
| | MANCOVA | 1 |
| | Fiderman testi | 1 |
| | Kruskal Wallis | 6 |
| | Shapiro- Wilks | 2 |
| Nitel | İçerik analizi | 36 |
| | Betimsel analiz | 37 |
| | Nvivo | 4 |
| | Sürekli karşılaştırma | 3 |

Tablo 4 incelendiğinde analiz kökenleri bakımından en fazla veri analiz çeşitliliğinin kestirimsel istatistikte kullanıldığı görülmektedir. Kestirimsel istatistik alanında yapılan analiz sayısı da diğer analizlerden fazladır. İkinci olarak betimsel istatistikten yararlanılmış, son olarak nitel analiz teknikleri tercih edilmiştir. Veri analiz teknikleri kendi içerisinde değerlendirildiğinde ise en fazla betimsel analizden yararlandığı görülmektedir. Bu alanı içerik analizi, ortalama, standart sapma, t testi, frekans/yüzde ve rubrikler izlemektedir.

Tablo 5’de tez çalışmalarından elde edilen en önemli sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 5*Sosyobilimsel Konu Alanında Yürütülen Tezlerdeki En Önemli Sonuçlar*

| Sonuçlara yönelik oluşturulan kategoriler | | Tezlerde belirtilen sonuçlar | f |
|---|---|---|----|
| Duyuşsal özellikler | Epistemolojik inançlar | Sosyobilimsel konuları epistemolojik inançlar etkilemektedir | 1 |
| | | Sosyobilimsel konularda tartışma düzeyi ile epistemolojik inanç arasında ilişki vardır | 1 |
| | | Argüman sayısı arttıkça epistemolojik inanç artmaktadır | 1 |
| | | Sosyobilimsel konularda bilgiyi kesin görenler, bilginin değişmeyeceğine inanmaktadır | 1 |
| | Tutum | Fen öğrenme becerisindeki artış sosyobilimsel konulara tutumu arttırmaktadır | 5 |
| | | Sosyobilimsel konulara karşı bireyler olumlu tutum sergilemektedir | 3 |
| | Duygular | Tutumlar çevresel faktörlerden etkilenmektedir | 1 |
| | | Kadınlar sosyobilimsel konulara daha duyuşsal yönden yaklaşmaktadır | 1 |
| | Değer yargıları | Sosyobilimsel konulara yönelik duyuşsal farkındalık gittikçe artmaktadır | 1 |
| | | Sosyobilimsel konular etik ve değer yargılarından etkilenmektedir | 2 |
| Argümantasyon | Kaygı | Sınıf düzeyine bağlı olarak değer yargıları değişmektedir | 2 |
| | | Öğretmenler sosyobilimsel konuların eğitiminden kaygı duymaktadır | 1 |
| | Pozitif etki | Argümantasyonların kullanımı sosyobilimsel konu başarısını arttırmaktadır | 4 |
| | | Sosyobilimsel konu temelli dersler argümantasyon niteliğini arttırmaktadır | 7 |
| Nötr | Argümantasyon temelli öğretim sosyobilimsel konularda karar vermeyi kolaylaştırmaktadır | 1 | |
| | Sosyobilimsel konularda başarı ve argümantasyon kalitesi arasında ilişki yoktur | 1 | |
| Alan bilgisi | PAB | Sosyobilimsel konu temelli derslerde argümantasyon kalitesi zamanla değişmemektedir | 2 |
| | | Sosyobilimsel konularda adaylar argüman geliştirememektedir | 1 |
| | Öğretim yaklaşımı | Sosyobilimsel konularda tarafsız ders işleyen öğretmenler sonuçlarda değerlendirilmediği davranmamaktadır | 1 |
| | | Sosyobilimsel konuların öğretiminde öğretmenler derslerini çoğunlukla otoriter yaklaşım ile işlemektedir | 1 |
| | PAB düzeyi | Öğretmen/adaylar yeterli PAB'ye sahip değildir | 2 |
| | | Sosyobilimsel konu ve argüman kullanımı PAB'yi arttırmaktadır | 1 |
| | Konu alan bilgisi | Öğretmenlerin sosyobilimsel konu öğretiminde eksiklikleri vardır | 1 |
| | | Öğretmenler yeterli sosyobilimsel konu bilgisine sahiptirler | 5 |
| | Yeterli değil | Öğretmenler/adaylar sosyobilimsel konularda kendilerini yeterli görmemektedir | 1 |
| | | Öğretmenlerin/ adayların yeterli sosyobilimsel konu bilgisi yoktur | 6 |
| Öğretim yöntem ve teknikleri | Yaklaşım | Öğretmenler sosyobilimsel konular hakkında yanlış bilgilere sahiptirler | 1 |
| | | Model tabanlı öğrenme sosyobilimsel konu başarısını arttırmaktadır | 1 |
| | Teknik | Altı düşünme şapkası sosyobilimsel konu başarısını arttırmaktadır | 1 |
| | | Sosyobilimsel konularda kavram karikatürleri argümantasyon başarısını arttırmaktadır | 1 |
| | Muhakeme | Örnek olay/istasyon tekniği sosyobilimsel konu başarısını arttırmaktadır | 1 |
| | | Sosyobilimsel konularda STEM etkinlikleri başarıyı arttırmaktadır | 1 |
| | Düşük | Sosyobilimsel konularda muhakemeler düşük düzeydedir | 1 |
| | | Sosyobilimsel konularda informal muhakemeler benzerdir | 1 |
| | Yüksek | Sosyobilimsel konularda informal muhakeme yeteneği yüksektir | 1 |
| | | Sosyobilimsel konu temelli dersler muhakeme yeteneğini geliştirmektedir | 1 |
| Başarı | Akademik başarı | Sosyobilimsel konu temelli öğretimde başarı artmaktadır | 18 |
| | | Sosyobilimsel konular hakkındaki yorum ile akademik başarı arasında ilişki vardır | 1 |
| | Bilimsel okuryazarlık | Sosyobilimsel konulardaki başarı bilimsel okuryazarlığı arttırmaktadır | 2 |
| | | Sosyobilimsel konu etkinlikleri eleştirel düşünme becerisini arttırmaktadır | 3 |
| Sosyobilimsel konuların etkilendiği faktörler | Sosyobilimsel konular çevresel faktörlerden etkilenmektedir | 4 | |
| | Sosyobilimsel konulara karar vermede birden fazla faktör etkilidir | 2 | |
| | Sosyobilimsel konular hakkında kitle iletişim araçları ve okullardan bilgi alınmaktadır | 1 | |

Tablo 5 incelendiğinde sonuçların duyuşsal özellikler, argümantasyon, alan bilgisi, öğretim yöntem ve teknikleri, muhakeme, başarı ve sosyobilimsel konuların etkilendiğı faktörler olmak üzere 7 kategoriden oluştuğı görülmektedir. Bu kategoriler içerisinde en fazla yazılan sonuçlar; başarı alanına yönelik olarak elde edilirken en az sonuç muhakemelere yönelik olarak ortaya çıkmıştır. Sıklıkla elde edilen bir diğere sonuç ise duyuşsal özelliklere yöneliktir. Bunu alan bilgisi, argümantasyon, sosyobilimsel konuların etkilendiğı faktörler ve öğretim yöntem ve teknikleri izlemiştir.

Tablo 6'de tez çalışmaları yer alan önerilere ait bilgiler yer almaktadır.

Tablo 6

Sosyobilimsel Konu Alanında Yürütülen Tezlerdeki En Önemli Öneriler

| Önerilere yönelik oluşturulan kategoriler | Tezlerde belirtilen öneriler | f | |
|---|--|---|----|
| Araştırmalara yönelik öneriler | Meteryal | Sosyobilimsel konulara yönelik örnek materyal çalışmaları artırılabilir | 1 |
| | Muhakeme | İnformal muhakemenin artırılmasına yönelik çalışmalar yürütülebilir | 1 |
| | Karşılaştırmalı çalışmalar | Farklı örneklerle karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir | 11 |
| | Yöntem | Nitel çalışmalar yürütülebilir | 5 |
| Sosyobilimsel konulara daha fazla yer verilmesi | Sınıf içi uygulamalar | Boylamsal çalışmalar yapılabilir | 2 |
| | | Etki süresi uzun olan çalışmalar yürütülebilir | 2 |
| | | Enlemsel çalışmalar tasarlanabilir | 2 |
| | | Sınıflarda tartışmalar yürütülebilir | 3 |
| | Yeni dersler | Ders içeriklerinde sosyobilimsel konulara yer verilebilir | 24 |
| | Sosyobilimsel konu gezileri düzenlenebilir | 1 | |
| | Sosyobilimsel konular farklı ders içeriklerine eklenebilir | 3 | |
| | Sosyobilimsel konular hakkında öğretmen/adaylarına dersler açılabilir, eğitimler verilebilir | 25 | |

| | | | |
|---------------------------|---------------|--|---|
| Eğitim- öğretim süreci | Eğitim süreci | Derslere sosyobilimsel yerel konular eklenebilir | 2 |
| | | Sosyobilimsel konu öğretiminde argümantasyon kullanılabilir | 1 |
| | | Sosyobilimsel konu temelli derslerde daha çok tartışmaya yer verilebilir | 2 |
| | | Sosyobilimsel konuların öğretiminde yeni ve farklı teknikler kullanılabilir | 2 |
| | | Sosyobilimsel konu temelli derslerde informal muhakeme yapma fırsatı sunulabilir | 2 |
| Değerlendirme | Değerlendirme | Sınavlarda sosyobilimsel konulara yer verilebilir | 1 |
| | | Sosyobilimsel konularda öğretim süreci değerlendirilebilir | 1 |
| Duyuşsal özellikler | İnanç | Epistemolojik inançları geliştirmeye yönelik çalışmalar yürütülebilir | 2 |
| | Tutum | Farklı örneklemelerin tutumları karşılaştırılabilir | 1 |
| | Duygular | Farklı branşlara yönelik duyuşsal eğilimler araştırılabilir | 1 |

Tablo 6 incelendiğinde frekansı en yüksek kategori sosyobilimsel konulara derslerde ve sınıf içi uygulamalarda daha fazla yer verilmesi yönündedir. Bu kategoride ise en çok öneri sosyobilimsel konulara yönelik yeni derslerin açılması veya eğitimlerin verilmesi yönündedir. Bunun yanında yine aynı kategoride sınıf içi uygulamalar başlığı altında ders içeriklerinde sosyobilimsel konulara yer verilmesi önerisi de birçok tezde ifade edilmiştir. İleride yürütülecek araştırmalara yönelik öneriler de tezlerde sıklıkla yerini almıştır. Bu kategoride farklı örneklemeler kullanılarak araştırmaların yapılması en yüksek frekanslı öneri olmuştur. Bunun yanında eğitim öğretim sürecine ve duyuşsal özelliklere yönelik öneriler de bulunmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada 2008- 2021 yılları arasında Türkiye’de sosyobilimsel konu alanında yapılmış lisansüstü tez çalışmaları tematik içerik analizi ile incelenerek genel eğilimin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kısımda elde edilen bulgular ve araştırma soruları dikkate alınarak veriler tartışılmış ve gerekli sonuçlar çıkarılmıştır.

İncelenen çalışmaların yıllara göre dağılımı değerlendirildiğinde 2019 yılı 28 lisansüstü tez ile en fazla yayının olduğu yıldır. Bu yılı 2018 ve 2020 yılları izlemektedir. Diğer yıllarda ise tez sayıları daha azdır. Bu yönüyle çalışmaların gittikçe artarak bir dağılım eğrisinde en tepe noktasını gerçekleştirdikten sonra azalma eğilimine girdiği görülmektedir. Alanda yürütülen çalışmalarda Değirmenci ve Doğru (2017) ile Genç ve Genç, (2017) sosyobilimsel alandaki çalışmaların 2012 yılında tepe nok-

tasına ulaştığını ifade ederken, bu çalışma ile uyumlu olarak Aydın ve Kılıç Mocan (2019) 2018 yılına kadar sosyobilimsel alandaki çalışmaların artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu artışın bir nedeni 2013 ve ardından 2018 MEB müfredatlarında sosyobilimsel konulara yer verilmesinden kaynaklanabilir. Çünkü başka çalışmalarda öğretim programlarında değişikliklerin yapılmasının veya yeni yaklaşımların önerilmesinin o yönde daha fazla araştırma yapılmasına katkı sağladığı ortaya çıkmıştır (Bağ ve Çalık, 2018; Yaylacı ve Büyükalın, 2019). 2013 yılı sonrasında çalışmaların gittikçe artması tezlerin hazırlanması ve yayınlanmasının belirli bir süre gerektirmesinden kaynaklanabilir. Bu artıştaki başka bir etken ise sosyobilimsel alanda çalışan öğretim üyelerinin kendi alanlarında öğrenci yetiştirmeye başlamaları olabilir. Yürütülen tez çalışmalarında alan uzmanlarının gittikçe artması yürütülen tez çalışmalarında da bir artışa neden olmuş olabilir.

Tez çalışmalarının yapıldığı üniversiteler değerlendirildiğinde Marmara Üniversitesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi gibi üniversitelerin bu alanda sayıca diğer üniversitelere oranla daha fazla tez ürettikleri ortaya çıkmaktadır. Bu durum farklı alanlarda yürütülen tematik içerik analizi çalışmalarında da görülmekte ve belirli konularda belirli üniversiteler tarafından daha fazla tez yürütüldüğü bulgusu desteklenmektedir (Yaylacı ve Büyükalın, 2019). Yukarıda bahsi geçen üniversiteler genellikle köklü ve akademik kadrosu geniş olan üniversitelerdir. Bu durumun tez çalışmalarını etkilediği ve bu oranın yüksek çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Yürütülen tezlerin bilim dallarına göre dağılımı değerlendirildiğinde en fazla tezin fen bilimleri ve matematik eğitimi anabilim dalı, fen bilgisi öğretmenliği bilim dalında olduğu görülmektedir. Bu durum mevcut müfredatta dikkate alındığında beklenen bir sonuçtur. Çünkü hem 2013 hem de 2018 fen bilgisi öğretim programlarında sosyobilimsel konular yer almış, bu konuların derslerde işlenmesi tavsiye edilmiş ve program amaçlarına yerleştirilmiştir (Bakaç, 2019). Bunun bir neticesi olarak yürütülen tez çalışmaları da program ile paralellik göstermiş ve fen bilgisi öğretmenliği bilim dalındaki tez sayıları artmıştır. Bununla birlikte biyoloji ve kimya alanlarında da az sayıda tez çalışmasına rastlanırken fizik eğitimi alanında hiçbir tez çalışması bulunmamıştır. Oysa nükleer santraller, yüksek gerilim hatlarının çocuklar üzerine etkileri (Sadler, 2004) gibi konular fizik eğitimi alanı ile ilişkili sosyobilimsel konulardır. Kaltakçı Gürel vd. (2017) tarafından yürütülen çalışmada da fizik eğitimi alanındaki tez çalışmalarında son yıllarda ciddi bir düşüş olduğu ifade edilmektedir. Bu durum fizik alanına ilginin azalması ve farklı alanlara kayması ile açıklanabilir (Kaltakçı Gürel vd. 2017). Yapılan tez sayısındaki düşüşün sosyobilimsel konular alanını da etkilediği ve fen bilgisi dersinin bir ileri aşaması olan fizik, kimya ve biyoloji eğitimi

alanlarındaki tezlerin azalmasına neden olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında az sayıda çalışmanın sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği bilim dallarında olması konunun farklı alanları da etkilemesi açısından olumludur.

Sosyobilimsel konularda tez çalışmalarının içerikleri oldukça geniş bir alanı kapsamaktadır. Mevcut çalışmada çoğunlukla duyuşsal özellikler, bilişsel durum, öğretim yöntem ve tekniklerinin sosyobilimsel konulara etkisi ve argümantasyona odaklanıldığı, kısmen muhakeme yetenekleri ve PAB temalarında çalışmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte Sadler (2004) tarafından incelenen çalışmalar argümantasyon, informal muhakeme, mevcut bilgi ve sosyobilimsel konularla bilimin doğası ilişkisi olarak dört temel kategoriye ayrılmıştır. Topçu, Muğaloğlu ve Güven (2014) ise bilgi düzeyi, risk ve fayda algısı, sosyobilimsel konuların öğretimine yönelik görüşler ve özyeterlilik olarak çalışmaları sınıflamıştır. Genç ve Genç (2017) konu alanlarını; bilgi düzeyi, sosyobilimsel konu öğretimi, sosyobilimsel konular hakkındaki farkındalık ve sosyobilimsel konulara yönelik tutum olarak bir gruplamaya gitmiştir. Son olarak Çalık ve Wiyarsi (2021) kimya alanındaki sosyobilimsel konuları incelemiş ve sosyobilimsel konuları doğrudan etkileyen etkenler (informal nedenler, argümantasyon yanstıcı kararlar vs.), ilişkili değişkenler (kritik düşünme, tutum, kavramsal anlama vs.), kimyadaki sosyobilimsel konulara yönelik ders planları, kimyadaki sosyobilimsel konuların diğer yakın disiplinlerle ilişkisi (eğitimde sürdürülebilir gelişme, müfredat modelleri, bilimsel okuryazarlık) ve kimyadaki sosyobilimsel konularla ilişkili ölçme değerlendirme başlıklarında kategorilendirme oluşturmuştur. Görüldüğü gibi araştırmacılar tarafından farklı gruplamalar yapılmıştır. Mevcut çalışma bahsi geçen gruplamalarla karşılaştırıldığında risk ve fayda algısına yönelik bir kategoriye rastlanmamıştır. Yine bu çalışmada ve birçok çalışmada rastlanan önemli başlıklardan ikisi duyuşsal özellikler ile bilişsel bilgilerdir. Bu kategorilere ait çalışmalarla sıklıkla karşılaşılması, bu çalışmalara ait verilerin elde edilmesinde uygulama kolaylığı sağlaması ve kısa zamanda çok fazla veriye ulaşma imkânı sunmasından tercih edildiğini düşündürmektedir (Bağ ve Çalık, 2017). Bunun yanında başarı ve tutumların eğitim öğretimdeki en önemli değişkenlerin olduğunun düşünülmesi bu konulardaki seçimin artmasının bir başka nedeni olarak görülebilir (Erdamar Koç, 2010). Bir diğer sıklıkla kullanılan konunun, öğretim yöntem ve teknikleri olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konuda çalışmaların yapılması deneysel yöntemin sıklıkla tercih edilmesini destekler niteliktedir. Bazı tez ve makale çalışmalarında öğretim yöntem teknikleri konusu en çok tercih edilen konuların başında gelmektedir (Kaltakçı Gürel vd., 2017; Önder vd., 2013). Bu durumun tercih edilmesinin bir nedeni araştırmacıların pozitif bilimlerden etkilendiği için çalışmalarında deneysel deseni tercih etmek istemelerinden, başka bir nedeni ise sosyobilimsel konularla destekli çeşitli yöntem ve sonuçların belirlenmesindeki gereklilikten kaynaklanabilir. Argümantasyon konusu da tercihi fazla olan ko-

nular arasında yer almaktadır. En genel olarak argümantasyon; bireylerin bir konuda yaptıkları iddalara, bunları değerlendirmelerine ve çıkardıkları sonuçlara odaklanır (Driver vd., 2000). Tanım dikkate alındığında argümantasyon ile sosyobilimsel konular arasında doğal bir uyum olduğu söylenebilir. Bahsi geçen uyum nedeni ile sosyobilimsel konularda argümantasyon tercih edilen bir alandır (Sadler, 2004). Argümantasyon konusunda tez çalışmalarının da yürütülmesi beklenen bir sonuç olarak ifade edilebilir. Mevcut çalışmalarda en az karşılaşılan alanların muhakeme ve PAB olduğu ortaya çıkmıştır. Değerlendirilen literatürde de yalnızca bir çalışmada muhakeme yeteneklerinin incelenmesi bu durumu destekler niteliktedir (Sadler, 2004). Bununla birlikte PAB'ye yönelik farklı çalışmaların da bulunması (Genç ve Genç, 2017; Topçu, Muğaloğlu ve Güven, 2014) bu alanda makale çalışmalarının tez çalışmalarına oranla daha fazla olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmalarda kullanılan yöntemler değerlendirildiğinde nitel ve nicel yöntemlerin birbirine yakın oranda olduğu karma yöntemin ise daha az tercih edildiği tespit edilmiştir. Sosyobilimsel konulara yönelik yürütülen çalışmalarda da Aydın ve Kılıç Mocan (2019) tarafından benzer bir sonuç elde edilirken, Değirmenci ve Doğru (2017) nicel ve karma yöntemin birbirine yakın nitel yöntemin ise daha az kullanıldığını ortaya koymuştur. Sadler (2004) sosyobilimsel konulara yönelik çalışmalarda genellikle derinlemesine incelemelerde bulunulmadığını ifade etmektedir. Mevcut çalışmada nitel araştırmaların fazla olmasının bir nedeni alandaki bu eksikliği kapatmaya yönelik olabilir. Bir diğer neden ise seçilen problem durumuna bağlı olarak nitel veya nicel yöntemlerin kullanılması olarak ifade edilebilir. Bununla birlikte karma yöntemin diğer yöntemlere göre düşük çıktığı ortadadır. Karma yöntem hem nitel hem de nicel yöntemlerdeki bilgileri içermesi açısından daha geniş veri toplama araçları barındırmaktadır (Öztürk ve Kutlu, 2021). Uygulamaların etkileri hakkında daha derin ve ayrıntılı verilerin sunulmasında karma yöntem etkili bir yöntemdir (Cresswell ve Plano Clark, 2011). İncelenen sosyobilimsel konularda öğretim yöntem ve tekniklerinin eğitim-öğretim başarısına etkisinin araştırılması deneysel desenin sıklıkla kullanılmasının bir sonucu olarak gösterilebilir. Ayrıca tercih edilen konular arasında yer alan ilgi, tutum gibi duyuşsal özelliklerin ve mevcut bilgi durumunun ortaya konulması durum çalışmalarının doğasına uygundur. Bu yönüyle kullanılan desenlerin konu seçimine bağlı olarak yüksek çıkması bir diğer neden olarak ifade edilebilir.

Araştırmalarda kullanılan örneklem genişlikleri seçilen yöntemle ilişkili olarak değişiklik gösterir (Yaylacı ve Büyükalın, 2019). Örneğin nitel kökenli çalışmalarda seçim daha küçük örneklerle yapılırken, betimsel çalışmalarda daha geniş örnekler tercih edilir. Mevcut tezlerde örneklerin çok geniş bir aralıkta değişim gösterdiği dikkat çekmektedir. Bu durum seçilen yöntemlerle de ilişkilidir. Seçilen yöntemlerde durum çalışmaları en çok tercih edilen desen olmuştur. Durum çalış-

malarında bir sınıf, bir grup vs. durum olarak seçilebilir. Ülkemizdeki sınıfların 30 kişi civarında olduğu bilinmektedir (Ecevit, Balcı, Yıldız ve Sayan, 2021). Bunun sonucunda ise mevcut çalışmada da en çok tercih edilen örneklem genişliğinin 11-30 arası çıkması yöntemle uyumluluğu göstermektedir. Seçilen örneklemde ziyade örneklemin evreni temsil etme ve araştırma problemi ile örtüşmesi gibi geçerlilik ve güvenilirlik tartışmaları farklı bir çalışmada ele alınabilir. Bu nedenle örneklem genişliğinin farklı değişkenlerin de dikkate alınarak incelenmesi daha doğru olacaktır.

Çalışmalar örneklem grupları açısından değerlendirildiğinde yaklaşık olarak fen bilgisi öğretmen adayları ve ortaokul öğrencilerinin eşit oranda seçildiği ortaya çıkmıştır. Sosyobilimsel konulara yönelik yürütülen çalışmalarda ise Aydın ve Kılıç Mocan (2019) ve Genç ve Genç (2017) öğretmen adaylarının, Çalık ve Wiyarsi (2021) öğrencilerin daha fazla tercih edildiğini ifade etmiştir. Çalışmalarda ortaokul öğrencilerin tercih edilmesinin bir nedeni MEB 2013 ve 2017 fen bilgisi müfredatlarında yer almasına bağlı olarak bu alana yönelik çalışmaların artmasına bağlı olabilir. Bir başka neden ise ortaokul ve lise eğitiminin bireylerin kişisel, sosyal ve mesleki deneyimlerini şekillendirmeleri nedeniyle onlara bakış açısı kazandırmaktan kaynaklı olabilir (Çalık ve Wiyarsi, 2021). Fen bilgisi öğretmen adaylarının tercih edilmesinin bir nedeni fen bilgisi müfredatında bu konuların yer almasından dolayı iyi bir öğretmende de bu yeterliliklerin olmasının istenmesi olabilir. Çünkü iyi eğitim almış öğretmenler hem öğrencilerin anlamasına katkı sağlamakta, hem de öz yeterlilik ve kendi kendilerini düzenlemelerine yardımcı olmaktadır (Çalık ve Wiyarsi, 2021). Bunun yanında öğretmen adaylarının seçilmesinin bir başka nedeni ilköğretim ve öğretim kademesinde çok fazla prosedür ve izin gerektirmesi olabilir. Oysa öğretmen adayları ile yürütülen çalışmalarda kolaylıkla örnekleme ulaşılabilmektedir (Aydın ve Kılıç Mocan, 2019).

Tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına bakıldığında nicel veri toplama araçlarının çok çeşitlilik göstermediği ancak frekanslarının fazla olduğu, nitel veri toplama araç çeşitlerinin çok olmasına karşın frekanslarının düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca veri toplama araçlarında yer alan çeşitlilikte dikkat çekmektedir. En fazla kullanılan veri toplama araçlarının ölçekler, görüşmeler, testler ve anketler olduğu belirlenmiştir. Genç ve Genç (2017) ile Değirmenci ve Doğru (2017) sosyobilimsel konularda veri toplama araçlarının kısıtlı olduğunu söylemekte ve yalnızca anket, test, tutum ölçeği ve görüşmelerin kullanıldığını ifade etmektedir. Aydın ve Kılıç ve Mocan (2019) tarafından yine veri toplama araçlarındaki az çeşitlilikten bahsetmekle birlikte bahsi geçen ölçme araçlarının seçimine argümantasyon ve senaryo tekniklerinin eklendiğini belirtmektedir. Söz edilen çalışmalarda çoğunlukla makalelerin değerlendirildiği bilinmektedir. Oysa tez çalışmaları daha kapsamlı ve uzun süreli çalışmalardır. Mevcut çalışmada ölçme araçlarının çeşitliliğinin bir nedeni tez çalışmalarının uzun

soluklu ve kapsamlı olması nedeniyle farklı ölçme araçlarına yer verilmesinden kaynaklanabilir. Bunun en önemli kanıtı Yıldız ve Yenilmez (2019) tarafından incelenen tezlerde de çeşitli veri toplama araçlarının kullanıldığının bulunması gösterilebilir. Bir başka neden ise bahsi geçen sosyobilimsel araştırmaların daha eski olması nedeniyle yeni çalışmalarda orijinallik için farklı ölçme araçları kullanımından kaynaklı olabilir. Çalışmalarda kullanılan yöntemler incelendiğinde betimsel çalışmaların fazlalığı dikkat çekmektedir. Sıklıkla anketler, testler ve görüşmelerin fazla kullanılması sosyobilimsel yöntemle bağlı bir tercih olabilir. Bahsi geçen ölçme araçları ile veri toplamanın kolay ve kısa zamanda fazla veriye ulaşma imkanı sağlandığı bilinmektedir (Günay ve Aydın, 2015). Bu durum da bir tercih sebebi olarak gösterilebilir.

Veri analiz tekniklerinde nitel, betimsel ve kestirimsel analizlerden yararlanılmıştır. Nitel analizde betimsel ve içerik analizi en çok kullanılan tekniklerken, kestirimsel analizde t testi tercih edilmiştir. Betimsel analizde ise basit istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Kestirimsel analizde kullanılan t testi iki grubun karşılaştırılmasına dayanmaktadır. Kullanılan nicel yöntemler ve karma yöntemlerde yer alan veri toplama araçları analiz tekniğini desteklemektedir. Bahsi geçen durumlardan da anlaşılacağı gibi elde edilen verilerle sıklıkla karşılaştırmalı analizin yapıldığı ifade edilebilir. Bununla birlikte veri analizi incelendiğinde tez sayısı ile kıyaslandığında fazla ve farklı veri analiz teknikleri kullanıldığı görülmektedir. Bu durum sosyobilimsel konular üzerine araştırma yapan Değirmenci ve Doğru (2017) çalışmasından farklılık göstermektedir. Bahsedilen çalışmada veri analiz tekniklerinde çeşitlerin az kullanıldığı ve bu durumun geçerlilik ve güvenilirlik kavramlarını tartışmalı hale getirdiği ifade edilmiştir. Ancak mevcut çalışmadaki tezlerde sıklıkla veri üçgenlemesinin sağlandığı görülmektedir. Ayrıca nitel veri analiz tekniklerinin betimsel ve kestirimsel analiz tekniklerinden az olduğu değerlendirilmesi gereken bir başka konu olarak gösterilebilir. Bu bulgu araştırma kökenlerinin değerlendirildiği verilerle de paralellik göstermektedir. Bu haliyle çalışmaların genellikle derinlemesine veri elde etmeden uzak ve yüzeysel verilere dayandığını göstermektedir. Benzer bulgu Sadler (2004) tarafından da desteklenmektedir. Oysa sosyobilimsel konularda artık yapılması gereken en önemli araştırmalardan biri bilginin nasıl elde edildiği ve şekillendiğine yönelik çalışmalar olmalıdır. Bu yönüyle mevcut tez çalışmalarında bir eksiklik olarak bu durum ifade edilebilir.

Elde edilen sonuçlarda ilk başlık duyuşsal özelliklerdir. Burada sosyobilimsel konuların öğretimine bağlı olarak kişilerin inanç, tutum, değer yargısı gibi duygularında olumlu etkiler olurken, öğretim konusunda bazı kaygılar da ortaya çıkarmıştır. Zaidler (2014) sosyobilimsel konuların bireylerin karakterlerinde empati ve sorumluluk sahibi olma, başkalarını dikkate alıp fikirlerine özen gösterme ve gönüllülük

esaslarını geliştirdiğini söylemektedir. Özcan ve Kaptan'da (2020) sosyobilimsel konularda yürütülen çalışmalarda hem olumlu hem de olumsuz tutumların ortaya çıktığını belirtmiştir. Alanda yürütülen çalışmalar da göstermektedir ki birçok araştırma mevcut durumu destekleyici sonuçları ortaya koymaktadır. Olumsuz duyguların gelişmesinin bir nedeni öğrencilerin uzun süre sosyobilimsel konulara yönelik dersleri işlememeleri, bir diğer nedeni ise bu alanda mesleki yeterlilikleri olan öğretmenlerle karşılaşamamalarından kaynaklanabilir. Argümantasyon üzerine yürütülen çalışmaların ya durum tespiti veya deneysel çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda argümantasyonun sosyobilimsel konularda pozitif etkisinin olduğu veya hiçbir etkisinin olmadığına yönelik sonuçlar elde edilmiştir. Bu konuda Sadler'de (2004) öğrencilerin argümantasyon oluşturma konusundaki sıkıntılarından bahsetmiş ve çalışmalarda iyi argümanlar çıkaramadıklarını belirtmiştir. Yine Topçu'da (2017) mevcut bulgu ile uyumlu olarak bazı çalışmalarda pozitif etkiye vurgu yaparken, bazı çalışmalarda hiçbir olumlu yada olumsuz sonuç elde edilemediğini ifade etmiştir. Bu alandaki eksikliğin giderilmesi için geliştirilen fen bilimleri müfredatlarında argümantasyonun önemine vurgu yapılmıştır (MEB, 2013). Yürütülen çalışmalarda sosyobilimsel konulara yönelik alan bilgisi; konu alan bilgisi ve PAB başlıkları altında incelenmiştir. Bu kategorilerde bazı çalışmalarda öğretmenlerin/adayların sosyobilimsel konu öğretiminde yeterli bilgiye sahip olduğu ifade edilirken, bazı çalışmalarda yeterli bilgileri olmadığı belirtilmektedir. Özellikle PAB alanındaki eksiklikler dikkat çekmektedir. Sosyobilimsel konu öğretimi üç temel bileşene ayrıldığında bunlardan biri de öğretmen özellikleridir (Presley vd. 2013). İyi bir öğretimde öğretmenin yeterince konu alanı bilgisi ile sosyobilimsel konuların sosyal boyutlarına sahip olması ve rehber konumda olup öğrenciyi yönlendirmesi beklenir (Topçu, 2017). Ancak yürütülen bazı çalışmalarda öğretmenlerin sosyobilimsel konularda yeterli bilgisi olduğu görülse de çoğunda yeterli düzeyde bilgi birikimlerinin olmadığı ve bu bilgi birikiminin artırılması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu eksikliğin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle kapatılabileceği yönünde tartışmalar bulunmaktadır (Toğçu, Muğaloğlu ve Güven, 2014). Çalışmalardan ortaya çıkan bir diğer önemli sonuç ise kullanılan yöntem ve tekniklerin sosyobilimsel konu başarısına olumlu yönde etkisidir. Kullanılan yaklaşım ve yöntemlerin öğrenci merkezli olması dikkat çekicidir. Sosyobilimsel konu temelli derslerde öğrenci merkezli yaklaşımların kullanılması akademik başarı, bilimsel okuryazarlık ve eleştirel düşünmeyi de geliştirmektedir. Sosyobilimsel konu temelli öğretimde öğrenci merkezli yaklaşımların kullanılması öğrencilerin fikirlerini rahatça ifade edebilecekleri, aktif oldukları ortamlar sunar. Bu yönüyle bahsi geçen yaklaşım ve yöntemlerin sosyobilimsel alandaki başarıyı arttırması beklenen bir sonuçtur. İnfomal muhakemeye yönelik yürütülen çalışmalarda başlangıçta infomal muhakemelerin düşük olmasına karşın, sosyobilimsel temelli derslerle infomal mu-

hakemelerin geliştiği ortaya çıkmıştır. Sosyobilimsel konularda yürütülen muhakemelerde kişisel deneyim, aile, konuya ilişkin bilgi düzeyi ve kültür gibi değişkenler dikkate alınmaktadır (Sadler ve Zeidler, 2005). Bu tür değişkenlerin bir arada incelenerek informal muhakemelerin artması sonucuna varılması beklenen bir sonuçtur.

Çalışmalarda elde edilen öneriler değerlendirildiğinde; araştırmacılara yönelik derinlemesine ve geniş örneklerle çalışmaların yapılması önerilmektedir. Örnekleme düzeyinin genellikle 11- 30 kişi aralığında olması bu öneriyi desteklemektedir. Bunun yanında sosyobilimsel konu temelli derslerin derinlemesine incelenmediği bilinmektedir (Sadler, 2004). Nitel çalışmaların önerilmesinin bir nedeni bu açığı kapatmaya yönelik olarak düşünülmüş olabilir. Sosyobilimsel konuların eğitim öğretime, informal muhakemeye ve anlamaya olan etkisi çeşitli çalışmalarla kanıtlanmıştır. Bu gibi olumlu etkilerinden dolayı derslerde daha fazla sosyobilimsel konulara yer verilmesi veya sosyobilimsel konulara yönelik derslerin açılması önerilmiştir. Eğitim sürecine yönelik yapılan önerilerin öğrencilerin aktif olmalarını destekleyici olduğu bilinmektedir. Burada tartışmalar informal muhakeme yeteneğinin gelişmesine yönelik olarak önerilmiş olabilir. Diğer etkinlikler ise öğrenci merkezli yaklaşımların alt başlıkları olarak görülebilir. Çalışmalarda son olarak duyuşsal özelliklere yönelik önerilerde bulunulmuştur. Duyuşsal özelliklerin bilişsel gelişimi desteklediği bilinmektedir (Çelik, Örenoğlu Toraman, Çelik, 2018). Bu yönüyle sosyobilimsel konulara yönelik bilişsel gelişimin artmasında duyuşsal özelliklerin de incelenmesi istenmiş olabilir.

Birçok çalışma göstermektedir ki sosyobilimsel konular, katılımcıların hem duyuşsal hem de bilişsel özelliklerine olumlu katkılar yapmaktadır. Bu sonucun etkileri dikkate alınmış olacak ki bu konu ilköğretim fen bilgisi ders müfredatlarında yerini almıştır. Ancak ilköğretim düzeyinde sosyobilimsel konulara önem verilmesine karşın, ortaöğretimde ve öğretmen eğitiminde alanın boş bırakılması ileride doğacak olan eksikliklerin bir göstergesi olabilir. Bu durumun en önemli kanıtı fen bilgisi öğretmenliği alanında yürütülen tezlerin diğer alanlara göre oldukça fazla olmasıdır. Alana yapacağı katkıları düşünüldüğünde bilimsel okuryazar bireylerin yetişmesinde, öğrencilerin farklı öğrenme alanlarının gelişmesine fırsatlar sunmasında ve fen eğitimi alanında yürütülecek yeniliklere öncülük etmesinde sosyobilimsel konuların önemi ortaya çıkmaktadır. Sosyobilimsel konular yukarıda bahsi geçen özellikleri öğrencilere kazandırmada iyi bir yol olarak görülebilir. Bu yolun etkililiği ise iyi yetişmiş öğretmenlerden geçmektedir. Bu nedenle sosyobilimsel konuların iyi öğrenilmesi isteniyorsa öğretmen eğitiminden başlanarak öğrenci eğitimine doğru sosyobilimsel konu ve bununla ilişkili olan argümantasyon, informal muhakeme, PAB gibi sosyobilimsel konuları etkileyen faktörlerin kapsamlı olarak ele alınıp bir bütün olarak eğitim sistemine yerleştirilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258-267. doi:10.3102/0013189X07306523.
- Aydın, E. ve Kılıç Mocan, D. (2019). Türkiye’de dünden bugüne sosyobilimsel konular: Bir doküman analizi. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 3(2), 184-197.
- Bağ, H. ve Çalık, M. (2017). İlköğretim düzeyinde yapılan argümantasyon çalışmalarına yönelik tematik içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 281-303.
- Bağ, H. ve Çalık, M. (2018). İlkokul 4. sınıf düzeyindeki fen eğitimi araştırmalarının tematik içerik analizi. *Elementary Education Online*, 17(3), 1353-1377. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466357>
- Bakaç, E. (2019). 2005 Fen ve teknoloji dersi öğretim programı, 2013 ve 2018 fen bilimleri dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Journal of Human Sciences*, 16(3), 857-870. doi:10.14687/jhs.v16i3.5386
- Çalık, M., Ayas, A. ve Ebenezer, J. V. (2005). A review of solution chemistry studies: Insights into students’ conceptions. *Journal of Science Education and Technology*, 14(1), 29-50. doi:10.1007/s10956-005-2732-3.
- Choi, K., H. Cho, and J. Kim. (2000). The effects of socioscientific education in science classes on middle school students’ attitude toward science. *Journal of the Korean Association for Research in Science Education*, 20(4), 642-51.
- Cresswell, J.W. ve Plano Clark, V.L. (2011). Designing and conducting mixed methods research. Sage.
- Çalık, M. ve Wiyarsi, A. (2021). A systematic review of the research papers on chemistry-focused socioscientific issues, *Journal of Baltic Science Education*, 20(3), 360-372.
- Çelik, S., Örenoğlu Toraman, S. ve Çelik, K. (2018). Öğrenci Başarısının Derse Katılım ve Öğretmen Yakınlığıyla İlişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (1), 209-217. doi: 10.24106/kefdergi.378129
- Çepni, S. (2007). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş, Genişletilmiş 3. Baskı. Cevleler Yayıncılık.
- Değirmenci, A. ve Doğru, M. (2017). Türkiye’de Sosyobilimsel Konularla İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Bir Betimsel Analiz Çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 123-138.
- Driver, R., Newton, P. ve Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84(3), 287-312.
- Ecevit, T., Balcı, N., Yıldız, M. ve Sayan, B. S. (2021). İlkokul düzeyindeki araştırma-sorgulama, argümantasyon ve STEM temelli uygulamalarının tematik

- içerik analizi. *Yüztüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1) , 1100-1129. doi: 10.33711/yyuefd.957395
- Erdamar Koç, G. (2010). Öğretmen adaylarının ders çalışma stratejilerini etkileyen bazı değişkenler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 82-93.
- Genç, T. ve Genç, M. (2017). Türkiye’de sosyo-bilimsel konular üzerine yapılmış araştırmaların içerik analizi. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 19-26.
- Günay, R. ve Aydın, H. (2015). Inclinations in studies in to multicultural education in Turkey: A content analysis study. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 1-22.
- Hubberman, M. ve Miles, M. B. (2002). The qualitative researcher’s companion. Sage.
- Kaltakçı Gürel D., Ölmeztürk, A., Durmaz, B., Abul, E., Uzun, H., Irak, M., Subaşı, Ö. ve Baydar, Z. (2017). 1990- 2016 Yılları Arasında Türkiye’de Fizik Eğitimi Alanında Yayınlanmış Tezlerin İçerik Analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37 (3), 1141-1172. doi: 10.17152/gefad.335238
- Kara, Y. (2012). Pre-service biology teachers’ perceptions on the instruction of socio-scientific issues in the curriculum. *European Journal of Teacher Education*, 35(1), 111-129.
- Kolstø, S. D. (2001). Scientific literacy for citizenship: Tools for dealing with the science dimension of controversial SSI. *Science Education*, 85, 291–310.
- Kolstø, S. D. (2006). Patterns in students’ argumentation confronted with a risk-focused socio-scientific issue. *International Journal of Science Education*, 28(14), 1689– 1716.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) Fen Bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/> adresinden 08.10.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). <http://ttkb.meb.gov.tr/> adresinden 08.10.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Önder, N., Oktay, Ö., Eraslan, F., Gülçiçek, Ç., Göksu, V., Kanlı, U., Eryılmaz, A. ve Güneş, B. (2013). Content analysis of physics education studies published in Turkish science education journal from 2004 to 2011. *Journal of Turkish Science Education*, 10(4), 151-163.
- Özcan, C. ve Kaptan, F. (2020). 2008-2017 yılları arasında sosyobilimsel konulara ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 16-36.

- Öztürk, T. ve Kutlu D. (2021). Türkiye’de İspat Üzerine Yapılan Çalışmaların Analizi: Bir Sistematik Derleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 32-68. doi: 10.9779/pauefd.782832
- Presley, M. L., Sickel, A. J., Muslu, N., Merle-Johnson, D., Witzig, S. B., Izci, K. ve Sadler, T. D. (2013). A framework for socio-scientific issues based education. *Science Educator*, 22(1), 26–32.
- Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding SSI: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513–536.
- Sadler, T. D. ve Zeidler, D. L. (2005). The significance of content knowledge for informal reasoning regarding socioscientific issues: Applying genetics knowledge to genetic engineering issues. *Science Education*, 89(1), 71-93.
- Shamos, M. H. (1995). The myth of scientific literacy. Rutgers University Press.
- Topçu, M. S. (2017). Sosyobilimsel konular ve öğretimi, Genişletilmiş 2. Baskı, Pegem Akademi.
- Topçu, M. S., Muğaloğlu, E. Z. ve Güven, D. (2014). Fen eğitiminde sosyobilimsel konular: Türkiye örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 14(6), 2327-2348.
- Yager, R.E. (1996). History of science/technology/society as reform in the United States. In R.E. Yager (Ed.), *Science/technology/society as reform in science education* (pp. 3–15). State University of New York Press.
- Yaylacı, Z. ve Büyükalın, F. (2019). Sosyal bilgiler eğitiminde öğretmen görüşüne başvurulmuş tezlerin tematik açıdan incelenmesi (2005-2017). *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 1-19.
- Yıldız, Ş. ve Yenilmez, K. (2019). Matematiksel modelleme ile ilgili lisansüstü tezlerin tematik içerik analizi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1-22.
- Zeidler, D. L. (2014). Socioscientific Issues as a Curriculum Emphasis: Theory, Research and Practice. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of Research on Science Education* (pp. 697-725). Routledge, Taylor and Francis.
- Zeidler, D. L., & Keefer, M. (2003). The role of moral reasoning and the status of socioscientific issues in science education: Philosophical, psychological and pedagogical considerations. In D. L. Zeidler (Ed.), *The role of moral reasoning on socioscientific issues and discourse in science education* (pp. 7–38). The Netherlands: Kluwer Academic Press. doi:10.1007/1-4020-4996-X.
- Zeidler, D.L. ve Sadler, T.D. (2008). Social and ethical issues in science education: A prelude to action. *Science and Education*, 17(8/9), 799–803.
- Zimmer, L. (2006). Qualitative meta-synthesis: a question of dialoguing with texts. *Journal of Advanced Nursing*, 53(3), 311-318.

Assessing the Criteria for Equality of the Right: Refugees' Higher Education from the Perspective of Human Rights*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Zahide ERDOĞAN¹

1 Dr, Independent Researcher, zahide.rdgn@gmail.com, ORCID:0000-0002-0253-9355.

Gönderilme Tarihi: 01.02.2022 Kabul Tarihi: 27.07.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1066619

Abstract

With the Syrian refugee crisis, the subject of refugees' access to HE, which was only partially funded owing to donor reluctance, was prominently covered in the news, with concepts such as preventing the lost generation, resilience, reconstructing countries, and education as a human right. With the Ukraine crisis, the issue of supporting the higher education of refugees came to the fore again. By 2030, the UNHCR plans to have 30 per cent of refugees enrolled in HE. Although primary education is a right guaranteed by international agreements, equality of refugees' right to higher education depends on some criteria. Through document analysis, this paper aims to examine the criteria for equality of the right to access to higher education in the context of human rights. International regulations, UNHCR's education strategies and country policies are examined. Data were categorized into four groups as equality of the right and equal opportunities: success, legal statuses, state's institutional support and donor support. The policies of Canada, Germany, Türkiye and the United Kingdom are examined. Addressing refugee higher education within the scope of human rights only supports the availability of the service. Success and legal status are the criteria for ensuring the equality of the right. The access to higher education right and the provision of financial support only to recognized refugees will create inequality for groups such as asylum seekers who are not legally refugees. The support of countries and donors are necessary to ensure equal opportunities for refugees to access higher education. Furthermore, refugees' access to higher education can be seen as a long-term and global strategy that should be supported by economic and social reasons.

Keywords: human rights, second generation rights, integration, development, refugee higher education, legal statuses and inequality, state and donor support

* This paper is partly based on the conference papers "Syrian refugees' access to higher education: Mobility of cultural capital. The Migration Conference 2019, Bari" and "Policies to Support the Inclusion of Refugees in Higher Education: Syrians in Turkey. Emerging Researcher Conference ECER, 2019: Education in an Era of Risk – the Role of Educational Research for the Future, Hamburg."

Hak Eşitliğine İlişkin Kriterlerin Değerlendirilmesi: İnsan Hakları Perspektifinden Mültecilerin Yükseköğrenimi

Öz

Suriyeli mülteci krizi ile birlikte daha önce başışçuların tereddütleri nedeniyle sınırlı biçimde desteklenen mültecilerin yükseköğretime erişimi konusu kayıp neslin önlenmesi, dayanıklılık, ülkelerin yeniden inşası, eğitimin insan hakkı olduğu gibi kavramlarla basında yoğun bir biçimde yer almıştır. Ukrayna krizi ile birlikte mültecilerin yükseköğretiminin desteklenmesi konusu tekrar gündeme gelmiştir UNHCR 2030 yılına kadar mültecilerin yükseköğretiminde %30'a ulaşmayı hedeflemektedir. Temel eğitim uluslararası sözleşmelerle korunan bir hak olmakla birlikte mültecilerin yükseköğretim hakkının eşitliği bazı kriterlere bağlıdır. Bu makale mültecilerin yükseköğretime erişiminin eşitliğine ilişkin kriterleri insan hakları bağlamında doküman analizi yoluyla incelemeyi amaçlamaktadır. Uluslararası düzenlemeler, UNHCR eğitim stratejileri ve ülke politikaları incelenmiştir. Veriler, başarı, yasal statü, kurumsal devlet desteği, başışçı desteği olmak üzere dört grupta hak eşitliği ve eşit fırsat olarak kategorize edilmiştir. Türkiye, Almanya, Birleşik Krallık ve Kanada politikaları incelenmiştir. Mülteci yükseköğretimini insan hakları kapsamında ele almak sadece hizmetin mevcut olmasını destekler. Başarı ve yasal statü hak eşitliğinin sağlanmasının kriterleridir. Yükseköğretime erişim hakkı ve finansal desteklerin yalnızca tanınan mültecilere sağlanması ise yasal olarak mülteci statüsünde olmayan sığınmacılar gibi gruplar açısından eşitsizlik doğuracaktır. Ülkelerin ve başışçuların desteği ise mültecilerin yükseköğretime erişiminde eşit fırsatların sağlanması için gereklidir. Diğer taraftan mültecilerin yükseköğretime erişimi ekonomik ve sosyal gerekçelerle desteklenmesi gereken, uzun dönemli ve global bir strateji olarak görülebilir.

Anahtar Kelimeler: *insan hakları, ikinci nesil haklar, entegrasyon, kalkınma, mültecilerin yükseköğretimi, yasal statü ve eşitsizlik, devlet ve başışçı desteği*

Introduction

There are 84 million forced migrants at mid-2021, of which 26.6 million are refugees, 4.4 million are asylum seekers, and 48 million are internally displaced (UNHCR, 2021b). When the number of refugees is compared by country of origin, Syrians take the lead with 6.8 million, followed by Afghans with 2.6 million and South Sudanese with 2.2 million (UNHCR, 2021b). According to UNHCR statistics, Türkiye hosts 3,588,131 Syrian refugees, Lebanon has 910,256, Jordan has 656,103, Iraq has 129,642 and Egypt has 31,657. (UNHCR, 2020). The number of refugees who left

Ukraine since February 24, 2022 is 5,563,959 (*Situation Ukraine Refugee Situation*, 2022).

Refugees' access to higher education (HE) is a developing area, and researches have started to increase with the policies of countries in this area, especially since the 2015 Syrian refugee crisis. As of 2015, 90,000-110,000 of 450,000 Syrians between the ages of 18-22 in the Middle East region had the necessary conditions to continue HE (Redden, 2015). In pre-war Syria, the rate of attendance in HE in cities was estimated to be 26% for men and women, while in rural regions, the figure was 17% for men and 15% for women (Watenpaugh et al., 2014a). According to UNHCR figures from 2017, children under the age of 18 make up 52 per cent of the refugee population; 4 million of the 7.4 million refugee children are unable to attend school, and half of them are in high school (UNHCR, 2018b, pp. 5–10). It is extremely difficult for refugees to pursue their primary and post-basic education. Access to primary education is 63%, secondary school is 24% for refugee children, and access to HE is 3% for refugee youth (UNHCR, 2019b, p. 6). While the rate of access to HE was 1% before 2018, this rate increased to 3% (87,833 refugee students) as a result of policies especially supporting Syrians' access to HE (UNHCR, 2019b, p. 37). The UNHCR aims to increase refugees' access to HE, including vocational HE, from 3% to 15% by 2030 and considers the greatest difficulty as the small number of refugee students who have graduated from high school (UNHCR, 2019c). Between March 2019 and March 2020, the average enrolment rates of refugees in education were 68 percent in elementary school, 34 percent in secondary school, and 5% in HE (UNHCR, 2021, p. 9). It is important to consider the HE for refugees as a component of human rights to enhance donor support and attain the 15% objective by 2030.

While the global education movement was founded on the Dakar Declaration on Education for All and the Millennium Development Goals of 2000, HE remained outside of these goals, focusing only on primary education (Dryden-Peterson, 2010, p. 10). While education was not included in the scope of humanitarian aid before, with the establishment of the Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE) in 2004 and the institutionalization of the Inter-Agency Standing Committee (IASC) in 2006, it has started to take place in education as a field within humanitarian aid (Dryden-Peterson & Giles, 2010, p. 3). Although the notion of emergency education dates back to the formation of UNHCR in 1950 and UNRWA in 1949, the concept of “complex emergency” became popular in the 1990s (Kagawa, 2005, p. 488). Education is regarded as transient in emergencies because it is perceived as therapeutic; in this instance, education is seen as elective, which precludes professional treatment and hence funding (Bensalah et al., 2001, p. 9). Education in crises includes the pe-

riod from the initial months following a crisis until the normal education system is operational when children are unable to obtain education inside the national education system, and UNHCR considers mass repatriation to be an emergency (Crisp et al., 2001, p. 4).

Human capital and economic theories were used to explain education-related development aid to low-income countries in the 1980s and 1990s (Novelli, 2010, p. 453), but following the 9/11 attacks, the link between education, peace and conflict was highlighted (Novelli & Lopes Cardozo, 2008). Barnett (2005) draws our attention to the fact that the end of the Cold War increased the need for humanitarian actions, that countries began to use politicized humanitarian actions for foreign policy and strategic purposes, and that, following 9/11, humanitarian actions and anti-terrorism became as a tool for combating crime.

Following the outbreak of violence in Syria in 2011, a refugee movement extended first to neighbouring countries, and then to the entire world. Resettlement, voluntary return, and local integration are long-term and durable options. If the voluntary return is provided, the highly educated group may play a vital role in origin countries' reconstruction. The Syrian refugee crisis has highlighted the need of minimizing lost generations and ensuring equal access to education. The fact that more than half of the Syrian refugees are under the age of 18 and the conflict continues in Syria has increased the efforts for higher education and brought it to the agenda of international organizations.

Access to education is a fundamental human right, and international treaties such as the 1948 Universal Declaration of Human Rights, 1951 Convention relating to the Status of Refugees, International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, the 1989 Convention on the Rights of the Child, and the 1979 Convention on the Elimination of Discrimination Against Women all include obligations for compulsory primary education. International human rights agreements promote educational equality, and discrimination is forbidden. While access to education is one of the human rights, it also plays an important role in increasing individuals' abilities and breaking the cycle of poverty. Continuity of education is critical for refugee children and teens who must leave their country, and their "statelessness" (Shacknové, 1985) adds significant challenges to their ability to continue their education.

According to the UNHCR Education Strategy 2010-2012, the most significant barrier to higher education (HE) is donor reluctance over programme finance (UNHCR, 2009, p. 21). Higher education is not a priority for humanitarian donors, and only a limited number of donors fund this subject (UNHCR, 2009, p. 21). Internati-

onal organizations, donors, and countries have mostly concentrated on primary and secondary education at a specific level. HE is typically regarded as a privilege rather than a right (Zeus, 2011). Although considerable progress has been achieved in terms of refugees' access to primary education, access to secondary school is limited, and refugee enrolment in HE remains low, albeit it is increasing with Syrian refugees. The expansion of refugees throughout the world as a result of the Syrian crisis has boosted efforts to encourage education and access to HE. The significance placed on education is growing by the day, with notions such as preventing lost generations, local cohesiveness, becoming a role model, contributing to both communities, contributing to development, eliminating poverty, and reconstructing Syria standing out.

Access to HE, on the other hand, is restricted in certain countries for economic reasons, even for their own population. However, the content and basis of the concept of right in question are somewhat unclear. Refugees, depending on their status in the countries where they live, might benefit from services as citizens and/or foreign students in obtaining HE. Just because international regulations recognize access to higher education does not mean that it is free and unrestricted.

This article aims to explore the criteria about equality of the right to refugee higher education from the perspective of human rights. In this context, international legislation and UNHCR education strategy documents are used to identify access to education requirements and constraints. For this purpose, Türkiye, Germany, Canada and the United Kingdom (the UK), where civil society support is evident, were selected to give an example about the criteria or limits. Following the introduction, the second part examines the role of HE for refugees through the literature. In the third part, the methodology is explained. In the fourth part, findings were analysed. This article aims to assist policymakers and practitioners by clarifying the requirements and boundaries for higher education from a human rights standpoint.

The Importance of Higher Education for Refugees

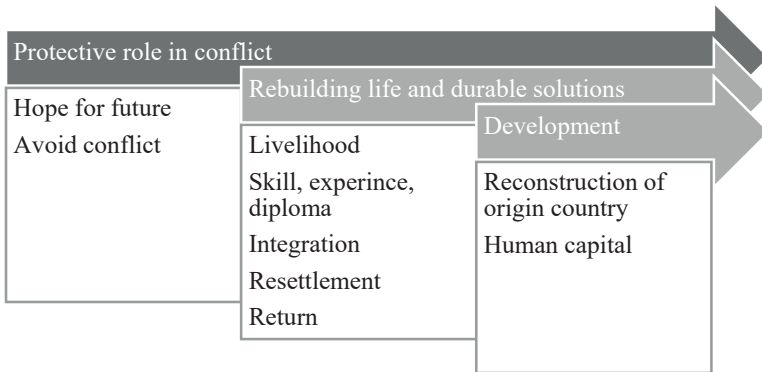
Shacknove (1985) defines a refugee as a state of “unprotected statelessness” as the situation in which the social contract between the state and the citizen comes to an end. Beyond providing their fundamental requirements, such as food and housing, under the scope of emergency needs within the scope of humanitarian protection, refugees' statelessness compels them to re-establish their lives and have alternative options to make a livelihood in case the refugee situation becomes long-term. Their means of livelihood include not just financial resources, but also education, health, skills, and social capital. Refugees struggle to reconstruct their lives owing to issues such as a lack of work permits, documents, or prejudice in the new society, which exacerbates poverty (Jacobsen, 2014).

The rationale for admitting refugees to HE is typically related to humanitarian aid such as lost generation prevention and protection, but in certain circumstances, the ageing population and the demand for young people are associated with skilled labour and a labour market-oriented approach (Détourbe & Goastellec, 2018). Education has a wide range of economic, political, and social effects. Education, for example, may be used as a tool for the continuation of ideology, as well as for nation-building, development through knowledge transmission, and the transfer of sociocultural values (Smith, 2005, p. 376). Associating education with development and viewing refugees as a transient issue requiring humanitarian assistance leads to HE being regarded as a luxury (Zeus, 2011, p. 262).

In this framework, the benefits of HE for refugees can be classified into three categories: protective role, rebuilding the lives of refugees, durable solutions, and development (Dryden-Peterson, 2010) (*Figure 1*). Thus, refugees' right to access HE can be justified by these benefits in terms of refugees, host country, country of origin, and globally. In this setting, education emerges as a critical component for refugees seeking to earn a livelihood, break the cycle of poverty, and reconstruct their lives.

Figure 1

Justifications for refugee HE advantages



Note. Designed by the author based on the article of Dryden-Peterson, S. (2010). The politics of higher education for refugees in a global movement. Refuge, 27(2)

On the other hand, supporting or preventing access to HE may be legitimized not just for individuals but also for the host country, particularly in terms of integration and security. If local integration of refugees is not achieved, and repatriation is not an option, refugees may be viewed not only as a national security threat but also as a threat to the welfare state services, and culture in the host society. Security is more

than just military security; during the 1990s, several elements of security, such as economic security, environmental security, and identity security, have arisen (Baldwin, 1997, p. 23). Therefore, countries can support and legitimize access to HE as well as prevent them from using threat concepts for security concerns.

HE, according to Wright and Plasterer (2010, p. 52), is a state of “permanent impermanence” that cannot be prioritized with donor support, and international donors should consider education as both an emergency solution and a long-term development solution. In the case of voluntary repatriation of refugees to their place of origin, integration into the country of refuge, or resettlement in a third country, a good education is effective (Afrazeh, 2017, p. 47). A large number of children and teens among refugees emphasizes the significance of education even more. Because the number of refugees resettled in a third country is highly restricted, local integration (economic, socio-cultural integration) is critical in the host countries. HE, in this context, provides an atmosphere that can enhance socio-cultural integration as well as economic integration by facilitating entry into the job market. However, factors such as HE institutions’ capacity, unemployment rates, and the structure of the host community will all impact on the effectiveness of integration. At this point, cultural adaptability and acknowledgement of past education play a crucial role, and many professionals even apply to continue their studies (Stevenson & Willott, 2008, pp. 1–4). Even though refugees possess the academic qualifications necessary to continue their education in their home country, they need to transform their cultural capital in the country to which they move and make efforts, particularly in the recognition of qualifications and past learning (Erdoğan, 2019a).

Lenette (2016, p. 1312) highlights the economic perspective, stating that a good HE process adds to the country’s socio-economic growth and draws attention to the fact that the marginalization of immigrants will be avoided. Talbot (2013) points out that HE prepares refugees for new lives, improves refugees’ feelings of normal and adaption to new environments, offers them hope, provides refugees with future skills, prepares societies for post-conflict rebuilding, and supports socio-economic progress. All these explanations can be evaluated as signs that the HE of refugees is supported by socio-economic approaches beyond individual benefits or human rights obligations.

According to the UNHCR 2012-2016 Education Strategy, the benefits of education include establishing civic leadership, developing skills, enhancing the quality of life, minimizing irregular refugee movements, educating primary and secondary school teachers, reconstructing the country after the violence, and lowering poverty (UNHCR, 2012, pp. 21–22). Furthermore, education allows refugees to gain technical and vocational skills, integrate into the economy, and gain access to the qualifications

required by the labour market (UNHCR, 2018a, p. 8). However, refugees require special assistance when transitioning from one educational process to the next, and those who are not in school or working are more vulnerable among adolescents (UNHCR, 2018a, p. 8).

Associating education with emergency measures has left its place to more permanent solutions and increased financing of international organizations in this area, with the increase in long-term refugee situations. With the New York Declaration for Refugees and Migrants, governments have pledged to extend humanitarian admissions programs through applications such as scholarships and student visas, as well as provide access to basic and secondary education beginning in the initial months after displacement, and implement integration and inclusion measures to lessen the danger of marginalization and radicalism (New York Declaration for Refugees and Migrants, 2016). In addition, the Declaration emphasizes that HE and vocational education would be encouraged, that HE will bring hope for the future, allow inclusion, and is also required for recovery and the rebuilding of a post-conflict country (New York Declaration for Refugees and Migrants, 2016).

The European Council Conclusion of 2018 emphasizes that HE is important for the reconstruction and resilience of their countries and that vocational-technical education should be provided within the framework of labour market needs (Education in Emergencies and Protracted Crises-Council Conclusion, 2018). Furthermore, the Council Conclusion states that the Education Cannot Wait Fund, which supports education for children aged 3 to 18, should be enhanced, and the Education Rapid Response Mechanism for Higher Education in Emergencies (RRM), which supports education for children aged 18 to 24, should be promoted (Education in Emergencies and Protracted Crises-Council Conclusion, 2018). As a consequence, initiatives targeted at enhancing social cohesion, such as preventing marginalization and promoting integration, as well as a development-focused strategy, such as contributing to the reconstruction of the country of origin, reflect higher education's long-term planning. As a result, the Council takes a comprehensive education approach in emergencies and protracted crises, with a focus on the influence of HE on country's rebuilding and resilience.

Methodology

The purpose of this paper is to explore the criteria for equality of the rights to HE for refugees from the perspective of human rights. So, this paper seeks answers to these questions: What are the criteria for equality of the rights to HE for refugees? What is the relationship between access to HE for refugees and legal statuses? What are the obligations of states towards refugee HE, which is among the second-generation human rights? This paper also offers instances of how countries address this

issue. Document analysis, which is one of the qualitative research approaches, was employed in this paper. The principal sources for this desk-based research are the Universal Declaration of Human Rights, the European Convention of Human Rights, the International Covenant on Economic, Social, and Cultural Rights 1966, the 1951 Refugee Convention, the New York Declaration for Refugees and Migrants, and UN-HCR's 2007-2009, 2010-2012, 2012-2016, and 2030 education strategies.

Secondary papers, including information on rules such as access to HE literature, were also reviewed. Dryden-Petersen (2010) draws our attention to the politics of HE. Along with the Syrian crisis, many studies were conducted to evaluate the barriers to refugee admission to HE in neighbouring countries such as Lebanon, Jordan, and Türkiye. In addition to financial issues language, documentation, and compliance issues emerge as significant challenges in many research (Al-Hawamdeh & El-Ghali, 2017; El-Ghali et al., 2017; Erdoğan, 2019b; Watenpaugh et al., 2013, 2014a, 2014b; Yavcan & El-Ghali, 2017). Studies are being conducted in Türkiye to investigate the access and integration of Syrian refugees into HE. (Aydın, 2021; Gülerce, 2021; Gülerce & Çorlu, 2021; Güngör & Soysal, 2021; A. Yıldız, 2019; A. G. Yıldız et al., 2019). Furthermore, there are various studies examining country examples. For example, in Germany (Streitwieser et al., 2017; Streitwieser & Brück, 2018), Finland (Vaarala et al., 2017), Ireland (Brunton et al., 2019), Greece (Tzoraki, 2019) and comparative country studies (Détourbe & Goastellec, 2018; Sontag, 2019) country, university policies, and student opinions were also examined. Besides, Fincham (2020) focused on refugees' use of higher education as a coping mechanism in dealing with hardship, and Détourbe and Goastellec (2018) point out the relationship between refugee HE and social stratification. Sontag's (2019) anthropological field study in Switzerland, Germany, and France revealed institutional change and activities.

The documents, reports, and websites of countries that may supply statistics and information on refugee education were analysed to assess the criteria. The DAAD webpage and reports, which is the German responsible institution for refugee higher education, were scrutinized. The Council of Ministers' decisions, the Council of Higher Education (YÖK) and the Turks Abroad and Related Communities' (YTB) projects, both of which are crucial in gaining access to education in Türkiye, have been scrutinized. The website of STAR, an organization recognized for its services to refugee students in the UK, and the Office for Students' web page have been investigated. The WUSC programme, which combines resettlement in Canada with university placement, is analysed to better understand the various approaches. The expression of equality of right is defined in this article as two-dimensional in terms of those who are in the same situation to have the right and to have equal opportunities to reach the right. The data was examined using the descriptive analysis approach. The descriptive

analysis summarizes and interprets the data acquired from the research according to specified topics (Yıldırım & Şimşek, 2013). The findings of the descriptive analysis approach are presented below in four categories.

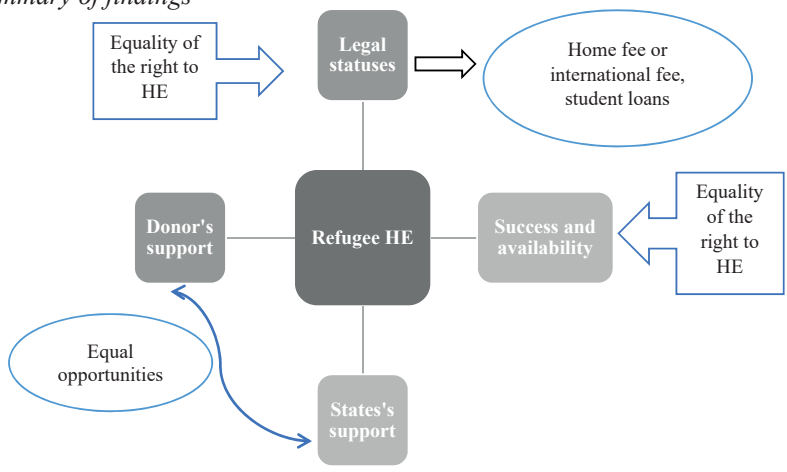
Findings

While the core concepts of state equality as sovereign powers and non-interference in their internal affairs dominated the process that began with the 1648 Peace of Westphalia, events during World War II resulted in the protection of human rights and the construction of international regimes. Unlike other types of international collaboration, international human rights regimes are predicated on sovereign states' accountability for their acts against their own citizens or residents (Moravcsik, 1998). In this situation, incorporating and defending access to HE for refugees within the scope of human rights will result in this right being subject to international protection promises. Furthermore, because higher education for refugees is linked to states' obligations to their own populations, a balance is expected to be achieved.

To begin with, international rules were used to identify the primary requirements for refugees' admittance to HE. These are looked at under the categories of success and capacity, as well as equal access to HE. The second finding is identified as legal status, and examples from selected countries were presented based on the article in the 1951 Refugee Convention. The third and fourth findings regarding the support of HE are discussed under the titles of state support and donor support within the context of equal opportunities.

Figure 2

Summary of findings



Equality of the Right: Success and Capability

With the development of human rights laws, four types of responsibilities of states have emerged: respecting obligations, protecting rights, guaranteeing the use of rights, and taking action to fulfil obligations (Vázquez & Delaplace, 2011, p. 40). States are expected to achieve minimum requirements for all rights, such as availability, accessibility, quality, adaptability, and acceptability for primary education (Vázquez & Delaplace, 2011, p. 40). Although HE is a right for all, as stated in numerous international treaties and widely acknowledged by the public, it is not a right to which anybody has unrestricted access.

Article 26 of the Universal Declaration of Human Rights includes the statement, “Everyone has the right to an education” (Universal Declaration of Human Rights, 1948). Furthermore, the Article emphasizes that at least primary education should be free and compulsory, technical and vocational education should be accessible, and HE should be equally available to those who fulfil the achievement criteria. Article 13 of the 1966 International Covenant on Economic, Social, and Cultural Rights declares that HE should be equally available to all, based on capacity (International Covenant on Civil and Political Rights, 1966).

While the Universal Declaration of Human Rights is just advisory and non-binding on countries, the 1966 Convention is legally enforceable on signatory parties. Article 2 of the European Convention on Human Rights (1952) states that “No person shall be denied the right to education” (European Convention on Human Rights, 1952). Thus, education has been underlined in numerous ways, and it is recognized as one of the essential human rights by international agreements. However, the availability of criteria such as achievement and capability is necessary for the equality of the right to HE for refugees. As a result, only those who fulfil the success requirements can claim the right to HE.

Equality of the Right: Legal Statuses

The Refugee Convention addresses the idea of rights and, more broadly, the right to education for refugees. Refugees are people who cross the borders in search of safety in neighbouring or other countries because they have a “well-founded fear of being persecuted for reasons of race, religion, nationality, membership of a particular social group or political opinion” (Convention and Protocol Relating to the Status of Refugees, 1951). Asylum seekers are those who have fled their home country and crossed the boundaries of another country, whose application to become a refugee has not been accepted and who must leave the country if their application is refused (IOM, 2004, p. 8). While 27 EU members are party to the 1951 Refugee Convention

and 1967 Protocol, they have devised subsidiary protection and temporary protection status for persons who are not refugees to build a European unified policy (Bacain, 2011, p. 16). As a result, forced migrants' legal statuses in the countries where they have resettled, as well as the rights granted to these legal statuses, will be critical in determining their access to HE.

There is criticisms that the concept of a refugee does not fulfil modern demands because it focuses on events during World War II and the Cold War (Koser, 2007, p. 71). The terms "refugee" and "asylum seeker" are not mere notions, but legal statuses with distinct rights. Access to HE programs and requirements for people with each status, such as refugees, asylum-seekers, subsidiary protection, and temporary protection may vary by country. The responsibilities of signatory countries for refugee education are outlined in Article 22 of the 1951 Refugee Convention. The following is Article 22 of the Convention:

1. The Contracting States shall accord to refugees the same treatment as is accorded to nationals with respect to elementary education. 2. The Contracting States shall accord to refugees treatment as favourable as possible, and, in any event, not less favourable than that accorded to aliens generally in the same circumstances, with respect to education other than elementary education and, in particular, as regards access to studies, the recognition of foreign school certificates, diplomas and degrees, the remission of fees and charges and the award of scholarships. (Convention and Protocol Relating to the Status of Refugees, 1951)

The 1951 Refugee Convention requires the parties to treat refugees in the same manner as citizens in terms of primary education, but also provides for at least equal opportunities for foreigners in areas such as education other than primary education, recognition of previous education, acceptance of diplomas, and payment of fees. Thus, refugees seeking HE can follow the same procedures as citizens or international students based on the host country's policies and their rights based on the statutes. Only the rights of refugees are defined in the 1951 Refugee Convention. As a result, states have obligations to persons who have refugee status. For instance, if the person is legally a refugee and has an ordinarily resident in the UK on the first day of his/her first semester at university, he/she has the right to pay the home fee and receive student support (Coram Children's Legal Centre, 2019, p. 3). On the other hand, asylum seekers can enrol for HE, but they will not be eligible for home fee or student support (Coram Children's Legal Centre, 2019, p. 2). For instance, the UK has established a "Student Hardship Funds" for Ukrainian students in need of financial assistance, as well as initiatives to prolong Ukrainian students' stay in the UK and provide post-gra-

duation residence (*Letter from Minister Donelan on Ukraine Crisis, 2022*). In addition, the “Homes for Ukraine” initiative has been built to assist charities, companies, and communities support Ukrainians, and Ukrainians who come to the UK via this programme are granted a three-year residence visa and are eligible for public services (*‘Homes for Ukraine’ Scheme Launches, 2022*). Therefore, countries determine the opportunities to access HE and the tuition fees to be paid through legal statutes. In this scenario, while all refugees have the right to education, their capacity to exercise that right may differ based on the laws that apply to their status.

Syrians are temporarily protected in Türkiye and have access to educational services. YÖK sets the regulations for persons under temporary protection’s undergraduate, graduate, and doctorate education, according to Article 28 of the Temporary Protection Regulation (*Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014*). Asylum seekers, recognized refugees, those granted further protection, and those granted subsidiary protection status in Germany are eligible for higher education assistance (*Information for Refugees Interested in Studying, n.d.*). On the other hand, regulations regarding higher education in Canada are made by the provincial governments, for example, in Ontario, those who are granted permanent residence according to the Immigration and Refugee Protection Act can benefit from the domestic fee (*Eligibility for Domestic Fees, n.d.*). Therefore, the legal statuses and the rights granted to these statuses are an issue that needs to be examined within the scope of differentiated treatment on their own. Inequality may be shown by countries’ policies that alter depending on the statuses of forced migrants, such as asylum seekers, refugees, or subsidiary protection.

Equal Opportunities: The Need for States’ Institutional Support

Equal opportunities are required to ensure equality in the right to HE. This condition for refugees is tightly linked to the assistance provided by governments. First-generation human rights are followed by the second and third generations. While civil and political rights, which are liberal, are negative rights, the right to education is among the socio-economic rights that developed after 1945 and are known as second-generation rights (Heywood, 2011, p. 306). These positive rights, designed to protect the working class and the people in the colonies and to balance inequalities, require significant state intervention, usually within the scope of welfare rights (Heywood, 2011, p. 306). While it is critical to limit the actions of governments in first-generation rights, the state must make efforts to guarantee the welfare of society and interfere in second-generation rights. Second-generation rights are those for which institutional support from the states is required.

Education is seen as a fundamental human right and is regarded as the “fourth pillar of humanitarian assistance” (UNESCO, 2003, pp. 7–8). Offering education is

a political issue for host countries due to economic constraints, welfare states, the concern of increasing refugee migrations, or humanitarian aid priorities such as food and shelter (Davies, 2003, p. 145). Refugees with cultural capital** may be unable to access HE opportunities in host countries, despite the importance of access to HE in the lives of refugees. Cultural capital and access to HE for refugees are strongly intertwined (Stevenson & Willott, 2008). Although cultural capital is mobile, it needs to be translated into the education system of the host country (Erdoğan, 2019a, p. 38). At this point, states' institutional involvement and providing opportunities are required to improve refugee access to higher education.

Initially, the majority of Syrian refugees sought sanctuary in neighbouring countries such as Türkiye, Lebanon, and Jordan. As a result, neighbouring countries' access policies to HE began as emergency measures at first, and eventually, more permanent regulations were implemented. Following the implementation of the policies, the number of Syrian students increased from 1,785 in the 2013-2014 academic year to 47,482 in the 2020-2021 academic year (*Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi*, 2021). Türkiye's policies can be viewed as a model for transitioning from short-term to long-term policy and state's institutional support. Syrians were permitted to continue their study at institutions as special students and credit transfer to seven universities along the border after a decision of YÖK in 2013 (YÖK, 2013). The ability of credit transfer, which was previously valid for 7 universities, has been expanded to all universities, effective as of the 2014-2015 academic year, according to the decision of YÖK on 18 June 2014 and 09 July 2014 (*YÖK Ek Madde 2 Uyarınca Mısır ve Suriye'den Yapılabilecek Yatay Geçiş İşlemlerine İlişkin Esaslar*, 2018). Later, Türkiye broadened its policy to include initiatives such as scholarship programs, academic Turkish training, academic counselling and guidance, and tuition fee assistance. YTB has been paying the tuition fees of Syrians enrolled in higher education institutions pursuant to YÖK rules since the 2013-2014 academic year (2013-2014 Eğitim Öğretim Yılında Yükseköğretim Kurumlarında Cari Hizmet Maliyetlerine Öğrenci Katkısı Olarak Alınacak Katkı Payları ve Öğrenim Ücretlerinin Tespitine Dair Karar, 2014). Different tuition prices have been calculated for the 2019-2020 academic year based on rules such as the year in which the student is registered, international support, and whether or not the student obtains a scholarship (2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılında Yükseköğretim Kurumlarında Cari Hizmet Maliyetlerine Öğrenci Katkısı Olarak Alınacak Katkı Payları ve Öğrenim Ücretlerinin Tespitine Dair Karar, 2019).

** Bourdieu distinguishes three categories of capital: economic, cultural, and social. Cultural capital is the accumulation of talent, knowledge, and behaviour. It can exist in three states: embodied, objectified as cultural commodities, and institutionalized as academic qualifications (Bourdieu, 1986).

The activities carried out by Germany through the DAAD to increase access to HE can be cited as another example of the institutional support from the state for second-generation rights. Germany has taken in more Syrian refugees than any other EU country. The welcome policy, which began with Germany's announcement in 2015 that it would take one million Syrian refugees, quickly gave way to the argument about whether the refugees in the country were a burden or a threat (Funk, 2016). Germany's shift to integration politics (Funk, 2016) was also seen in HE policies. Germany has a key strategy that supports not just refugees' access to HE in Germany, but also Syrian refugees' access to HE in neighbouring countries such as Lebanon, Jordan, Türkiye with the different projects (e.g. HOPES project) (*HOPES-LEB - Higher and Further Education Opportunities & Perspectives, n.d.*).

The German Federal Ministry of Education and Research finances the DAAD, which assists Syrian refugees in gaining admission to HE. More than 40,000 refugees are anticipated to enrol in universities by 2020, with 25,000 having completed DAAD-funded university preparatory courses by the end of 2018 (DAAD, 2018). Refugees are financially supported by several HE institutions awarding scholarships, providing specific language-learning support, and securing zero-interest government funding known as "BAföG." (Study in Germany, n.d.). The example of Germany demonstrates the significance of refugees' cultural and economic contributions to the country, as well as their successful integration (Streitwieser & Brück, 2018, p. 48). DAAD measures are aimed at university entrance tests, preparation, monitoring academic achievement and supporting the transition to the labour market (*How the DAAD Is Helping, n.d.*).

Refugees have the least access to university education in Canada; language is a key barrier, and just 21 Syrians are enrolled in universities in 2015 (Anderson, 2020). Although university education is not free for Syrian refugees, refugees are eligible to apply for a student loan as permanent residents (Government of Canada; Immigration, 2019). Canada distinguishes out from this perspective because of its donor assistance and resettlement initiatives. Refugees' right to HE may be achieved via rights-expanding initiatives like preparatory year, scholarships, language support and academic support, which allow countries to provide equitable possibilities.

Equal Opportunities: The Need for Donors' Financial Support

Equal chances with donor funding are another aspect of establishing equality. The right to education for everyone is underlined in the UNHCR's 2007-2009 (UNHCR, 2007, p. 16) and 2010-2012 education strategies (UNHCR, 2009, p. 21), and it is claimed that the most significant impediment to supporting HE is donor reluctance. HE, on the other hand, has been identified as one of UNHCR's educational priori-

ties, particularly in light of the Syrian conflict. "Improving access to higher education for young refugees" is one of the priorities of the UNHCR's 2012-2016 Education Strategy, and there is a significant unmet need for higher education among refugees (UNHCR, 2012, p. 21). According to Johannes Tarvainen, higher education officer at UNHCR, HE is also a requirement for refugees from other countries such as Afghanistan, Somalia, and Congo, but this need has become obvious with Syrian refugees (Redden, 2015). This circumstance highlights the necessity to broaden efforts to fulfil the evident higher education demand among Syrians in a way that ensures access to education not only for Syrians but also for other refugees. As a result, state or donor funding may result in inequalities in access to education among refugees of various nationalities.

The experiences of Lebanon, Jordan, and Türkiye highlight the necessity of donor funding for HE access due to the high number of Syrian refugees. In this regard, project collaborations with international organizations draw attention to programs that facilitate refugees' access to HE in Türkiye. With the cooperation of organizations such as the UNHCR and the EU, Türkiye extended its scholarship programs for students and YTB became the DAFI, HESP and HOPES project's implementation partner (UNHCR, 2019a).

Canada is another country with high university tuition fees, and it offers a unique resettlement scheme for refugee university students. Due to the pressure of Canadian voluntary organizations, the government was forced to change the immigration act and introduce a new system called the Private Sponsorship of Refugees Program (PSRP) during the Vietnamese refugee crisis and the Student Refugee Program was established in 1978 (Peterson, 2010). The program originated from an extension of the scope and application area of the World University Service, which was founded in 1920 to assist students in Europe whose education had been disrupted by the First World War (Peterson, 2010, p. 112). Since 1978, with the "official Sponsorship Agreement Holder with the Government of Canada", this initiative has supported 150 refugees each year through cooperation with more than 100 Canadian colleges (*WUSC (World University Service of Canada) - Education Changes the World, 2020*). World University Services of Canada's Student Refugee Program combines resettlement with an opportunity for HE.

High tuition fees are a serious problem for refugees' access to HE in the United Kingdom. Although young people with recognized refugee status can obtain education loans, asylum seekers are unable to get these loans (Office for Students, 2020). However, many universities in the United Kingdom provide sanctuary scholarships to asylum seekers (Office for Students, 2020). Around 100 universities in the United

Kingdom provide HE scholarships to asylum seekers and refugees (Student Action for Refugees, 2022). Despite the fact that states have various policies, donor help is seen as critical in maintaining equality of rights. As a result, developing a donation system that treats all refugees equally is one method to promote equality of rights.

Conclusion

UNHCR estimates that access to HE has increased to 5% from 1% before the Syrian conflict, and aims to reach 15% by 2030 (UNHCR, 2021, p. 9). The criteria for the equality of the right to HE for refugees were investigated in this study using the human rights perspective. Equality of the right is defined in two dimensions, namely, the enjoyment of the right by those in the same situation and the provision of equal opportunities. The Universal Declaration of Human Rights, the European Convention on Human Rights, the International Covenant on Economic, Social, and Cultural Rights, the 1951 Refugee Convention, the New York Declaration for Refugees and Migrants, and the UNHCR's education strategies for 2007-2009, 2010-2012, 2012-2016, and 2030 are all examined in this scope. The data is organised into four categories to assure equality of rights: success, legal status, government, and donor support. On the other hand, the same criteria were used to interpret the policies of the selected countries Türkiye, Germany, Canada, and the United Kingdom.

Human rights regulations provide the minimal responsibilities that states must meet. It is up to the states to broaden these responsibilities. International regulations state that the right to HE should be offered equally based on success and capacity criteria, unlike primary education. However, not all refugees who meet the conditions have access to HE. Recognizing HE for refugees is insufficient if support is not provided for coping with the challenges such as financial difficulties, certification, and language barriers. Focusing solely on access, on the other hand, leads to the neglect of the long-term effects such as social integration, academic accomplishment, and labour market access. The legal status of refugees is the second decisive factor in their admission to higher education. Not everyone who is forcibly relocated has refugee status in their host country. Even though refugees have the right to access HE, the amount of tuition fees differ depending on whether they are approved to pay as a home fee or an international fee. In the UK and Canada, for example, only recognized refugees are eligible for a home fee. As a result, the forced migrant's legal position in the host country may make it easier for them to get an education. Refugees' access requirements and limitations to HE are deeply linked to their legal statuses.

Educational rights are second-generation human rights and necessitate active governmental engagement. Even though higher education is recognized as a right,

it may be difficult for refugees to fulfil the requirements, overcome financial challenges such as tuition fees, and living expenses, and solve certification issues unless policies assisting refugees are in place. In other words, by giving equal opportunity, equality may be realised in achieving the right. Türkiye and Germany are examples of countries where the state's institutional support is evident. Donor assistance, on the other hand, is critical in overcoming financial issues. Canada and the United Kingdom are two countries that have systematically organized donor contributions. Sanctuary scholarships in the United Kingdom and the refugee student resettlement program in Canada are two examples. However, it may be critical not to create inequity amongst refugees of various nationalities or legal statuses, both in government policies and donor support.

In conclusion, recognition of HE as a right only makes it available. Apart from the approaches of the countries, success criteria and the legal statuses of forced migrants and the rights granted to these statuses are an issue that needs to be examined. Differences in implementation owing to legal statuses might exacerbate inequalities in educational access. Eliminating inequalities between legal statuses and providing equal opportunities through the state's institutional support and donor support are decisive factors to fulfil the right to HE.

References

- 2013-2014 eğitim öğretim yılında yükseköğretim kurumlarında cari hizmet maliyetlerine öğrenci katkısı olarak alınacak katkı payları ve öğrenim ücretlerinin tespitine dair karar, 2014/6787 (2014).
- Afrazeh, A. (2017). *Spirit and body, heart and soul: Exploring students narratives through higher education in exile* [Master of Arts]. York University.
- Al-Hawamdeh, A., & El-Ghali, H. A. (2017). *Higher education and Syrian refugee students: The case Jordan (Policies, practices, and perspectives)* [Research Report]. UNESCO Regional Bureau for Education in the Arab States-Beirut, and the Issam Fares Institute for Public Policy and International Affairs, American University of Beirut.
- Anderson, T. (2020). International and refugee university students in Canada: Trends, barriers, and the future. *Comparative and International Education, 48*(2), 1–16. <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v48i2.10787>
- Aydın, M. S. (2021). Sığınmacıların yükseköğretim hizmetlerine erişimi: Mardin Artuklu Üniversitesi örneği. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi, 12*(3), 762–774.

- Bacain, L. E. (2011). *The protection of refugees and their right to seek asylum in the European Union* [Master]. Institut Europeen De L'universite De Geneve.
- Baldwin, D. A. (1997). The concept of security. *Review of International Studies*, 23, 5–26.
- Barnett, M. (2005). Humanitarianism transformed. *Perspectives on Politics*, 3(4), 723–740. <https://doi.org/10.1017/S1537592705050401>
- Bensalah, K., Sinclair, M., Nacer, F. H., Commisso, A., & Bokhari, S. (2001). *Education in situations of emergency and crisis: Challenges for the new century*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000123484>
- Bourdieu, P., 1986. The Forms of Capital. In: J. Richardson, ed., *Handbook of Theory and Research of the Sociology of Education*, 1st ed. Westport: Greenwood, pp.241 - 258.
- Brunton, J., Farrell, O., Costello, E., Delaney, L., Foley, C., & Brown, M. (2019). Duelling identities in refugees learning through open, online higher education. *Open Praxis*, 11(4), 397. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.11.4.1018>
- Convention and Protocol Relating to the Status of Refugees, (1951). <https://www.unhcr.org/protection/basic/3b66c2aa10/convention-protocol-relating-status-refugees.html>
- Coram Children's Legal Centre. (2019). *Migrant children's project fact sheet: Higher education in England*. Coram Children's Legal Centre. <https://www.childrenslegalcentre.com/wp-content/uploads/2019/11/Higher-Education-November-2019-1.pdf>
- Crisp, J., Talbot, C., & Cipollene, D. B. (2001). *Learning for a future: Refugee education in developing countries*. UNHCR.
- DAAD. (2018). *Integration of refugees at German institutions of higher education: Report on the higher education programmes for refugees*. DAAD. https://www.daad.de/medien/der-daad/p15_geflu%CC%88chtete_en_rz_web.pdf
- Davies, L. (2003). *Education and Conflict: Complexity and Chaos*. Routledge. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/oxford/detail.action?docID=181924>
- Détourbe, M.-A., & Goastellec, G. (2018). Revisiting the issues of access to higher education and social stratification through the case of refugees: A Comparative study of spaces of opportunity for refugee students in Germany and England. *Social Sciences*, 7(186), 1–20. <https://doi.org/10.3390/socsci7100186>

- Dryden-Peterson, S. (2010). The politics of higher education for refugees in a global movement. *Refuge*, 27(2), 10–18.
- Dryden-Peterson, S., & Giles, W. (2010). Introduction: Higher education for refugees. *Refuge*, 27(2), 3–9.
- Education in emergencies and protracted crises–Council Conclusion, 14719/18 (2018), 26 November 2018. https://ec.europa.eu/echo/sites/echo-site/files/20181126_-_council_conclusions_-_eie_final.pdf
- El-Ghali, H. A., Berjaoui, R., & DeKnight, J. (2017). *Higher education and Syrian refugee students: The case of Lebanon policies, practices, and perspectives* [Research Paper]. UNESCO Regional Bureau for Education in the Arab States-Beirut, and the Issam Fares Institute for Public Policy and International Affairs, American University of Beirut.
- Eligibility for domestic fees*. (n.d.). Retrieved 1 May 2022, from <https://registrar.ontariotechu.ca/fees-and-payment/tuition-and-fees/international-student-tuition/eligibility-for-domestic-fees.php>
- Erdoğan, Z. (2019a, June 18-20). Syrian refugees' access to higher education: Mobility of cultural capital [Conference presentation abstract]. *The Migration Conference 2019 - Book of Abstracts and Programme*. The Migration Conference 2019, Bari, Italy.
- Erdoğan, Z. (2019b, September 2). Policies to support the inclusion of refugees in higher education: Syrians in Turkey (Conference presentation abstract). *ECER 2019 Emerging Researcher Conference, Hamburg*. <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/24/contribution/48514/>
- European Convention on Human Rights, (1952). https://www.echr.coe.int/documents/convention_eng.pdf
- Fincham, K. (2020). Higher education and Syrian refugees' navigation of economic, social and political constraints in exile. *Education and Conflict Review*, 3, 29–36.
- Funk, N. (2016). A spectre in Germany: Refugees, a 'welcome culture' and an 'integration politics'. *Journal of Global Ethics*, 12(3), 289–299. <https://doi.org/10.1080/17449626.2016.1252785>
- Geçici Koruma Yönetmeliği, 13/10/2014 No:2014/6883 13/10/2014 No:2014/6883 (2014). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/21.5.20146883.pdf>

- Government of Canada; Immigration. (2019, March 11). *Can resettled refugees apply for student loans?* <http://www.cic.gc.ca/english/helpcentre/answer.asp?qnum=093&top=11>
- Gülerce, H. (2021). Türk vatandaşlığı almış Suriyeli üniversite öğrencileri ve sosyal uyum. In S. Karadeniz & N. Çiçek (Eds.), *Mültecilik ve vatandaşlık* (pp. 187–215).
- Gülerce, H., & Çorlu, R. (2021). Yükseköğretimdeki Suriyeli sığınmacı öğrenciler: Uyum ve çatışma alanları. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(12), 71–106. <https://doi.org/10.32739/uskudarsbd.7.12.85>
- Güngör, H., & Soysal, T. (2021). Türk yükseköğretiminde Suriyeli mülteciler. *Millî Eğitim Dergisi*. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.960083>
- Heywood, A. (2011). *Global politics*. Palgrave Macmillan.
- 'Homes for Ukraine' scheme launches. (2022, March 14). <https://www.gov.uk/government/news/homes-for-ukraine-scheme-launches>
- HOPES-LEB - Higher and further education opportunities & perspectives. (n.d.). HOPES-LEB. Retrieved 1 May 2022, from <https://www.hopes-madad.org/>
- How the DAAD is helping. (n.d.). Retrieved 21 April 2022, from <https://www.daad.de/en/information-services-for-higher-education-institutions/expertise-on-subjects-countries-regions/refugees-at-higher-education-institutions/how-the-daad-is-helping/>
- Information for refugees interested in studying. (n.d.). Retrieved 30 April 2022, from <https://www.daad.de/en/information-services-for-higher-education-institutions/expertise-on-subjects-countries-regions/refugees-at-higher-education-institutions/information-for-prospective-student-refugees/>
- International Covenant on Civil and Political Rights, (1966). <https://treaties.un.org/doc/publication/unts/volume%20999/volume-999-i-14668-english.pdf>
- IOM. (2004). *International Migration Law: Glossary on Migration*. IOM International Organization for Migration. https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_34_glossary.pdf
- Jacobsen, K. (2014). Livelihoods and forced migration. In *The Oxford handbook of refugee and forced migration studies*. Oxford Handbooks Online.
- Kagawa, F. (2005). Emergency education: A critical review of the field. *Comparative Education*, 41(4), 487–503. <https://doi.org/10.1080/03050060500317620>

- Koser, K. (2007). *International migration: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Lenette, C. (2016). University students from refugee backgrounds: Why should we care? *Higher Education Research & Development*, 35(6), 1311–1315. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1190524>
- Letter from Minister Donelan on Ukraine Crisis*. (2022, March 15). <https://www.officeforstudents.org.uk/media/6bef453c-074e-47bc-9724-478db70dc9a2/letter-from-minister-donelan-on-ukraine-crisis-15-march-2022.pdf>
- Moravcsik, A. (1998). *Explaining the emergence of Human Rights Regimes: Liberal democracy and political uncertainty in Postwar Europe* (Working Paper Series 98-17). Weatherhead Center for International Affairs Harvard University.
- Novelli, M. (2010). The new geopolitics of educational aid: From Cold Wars to Holy Wars? *International Journal of Educational Development*, 30(5), 453–459. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.03.012>
- Novelli, M., & Lopes Cardozo, M. T. A. (2008). Conflict, education and the global South: New critical directions. *International Journal of Educational Development*, 28(4), 473–488. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2008.01.004>
- Office for Students. (2020, July 27). *Effective practice advice* (Worldwide). Office for Students. <https://www.officeforstudents.org.uk/advice-and-guidance/promoting-equal-opportunities/effective-practice/refugees/advice/>
- Peterson, G. (2010). “Education changes the world”: The World University Service of Canada’s Student Refugee Program. *Refugee*, 27(2), 111–121.
- Redden, E. (2015, September 25). *The Syrian refugee crisis and higher education*. The Refugee Crisis and Higher Ed. <https://www.insidehighered.com/news/2015/09/25/syrian-refugee-crisis-and-higher-education>
- 2019-2020 Eğitim-öğretim yılında yükseköğretim kurumlarında cari hizmet maliyetlerine öğrenci katkısı olarak alınacak katkı payları ve öğrenim ücretlerinin tespitine dair karar, 1842 Sayılı Karar (2019). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/12/20191224-7.pdf>
- Shacknove, A. E. (1985). Who is a refugee? *Chicago Journal*, 95(2), 274–284.
- Situation Ukraine Refugee Situation*. (2022). <https://data2.unhcr.org/en/situations/ukraine>

- Smith, A. (2005). Education in the twenty-first century: Conflict, reconstruction and reconciliation. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 35(4), 373–391. <https://doi.org/10.1080/03057920500331397>
- Sontag, K. (2019). Refugee students' access to three European Universities: An ethnographic study. *Social Inclusion*, 7(1), 71–79. <https://doi.org/10.17645/si.v7i1.1622>
- Stevenson, J., & Willott, J. (2008). *The role of cultural capital theory in explaining the absence from UK higher education of refugees and other non-traditional students*. 38th Annual SCUTREA Conference, UK.
- Streitwieser, B., & Brück, L. (2018). Competing motivations in Germany's higher education response to the "Refugee Crisis". *Refuge: Canada's Journal on Refugees*, 34(2), 38–51.
- Streitwieser, B., Brueck, L., Moody, R., & Taylor, M. (2017). The potential and reality of new refugees entering German higher education: The Case of Berlin Institutions. *European Education*, 49(4), 231–252. <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1344864>
- Student Action for Refugees. (2022). *Scholarships list*. <https://star-network.org.uk/access-to-university/scholarships/list/>
- Study in Germany. (n.d.). *Funding and financial aid*. Retrieved 12 June 2019, from https://www.study-in.de/refugees/studying/funding-and-financial-aid_53738.php
- Talbot, C. (2013). *Education in conflict emergencies in light of the post-2015 MDGs and EFA agendas* (Working Paper No. 3). Network for International Policies and Cooperation in Education and Training.
- Tzoraki, O. (2019). A descriptive study of the schooling and higher education reforms in response to the refugees' influx into Greece. *Social Sciences*, 8(3), 1–14.
- New York Declaration for Refugees and Migrants, (2016). https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_71_1.pdf
- UNESCO. (2003). *Education in situations of emergency, Crisis and reconstruction* [Workin paper]. UNESCO.
- UNHCR. (2007). *Education Strategy 2007-2009: Policy, challenges and objectives*. UNHCR. https://inee.org/system/files/resources/UNHCR_Education_Strategy_2007_-_2009.pdf

- UNHCR. (2009). *Education Strategy 2010-2012*. UNHCR. [https://www.refworld.org/pdfid/4d11de9d2.pdf%20\(7#:~:text=Education%20Strategy%202010%20%2D2012,-The%20present%20Education&text=Its%20focus%20is%20on%20providing,its%20strategic%20and%20operational%20partners](https://www.refworld.org/pdfid/4d11de9d2.pdf%20(7#:~:text=Education%20Strategy%202010%20%2D2012,-The%20present%20Education&text=Its%20focus%20is%20on%20providing,its%20strategic%20and%20operational%20partners).
- UNHCR. (2012). *UNHCR 2012-2016 education strategy*. UNHCR.
- UNHCR. (2018a). *Refugee livelihoods and economic inclusion: 2019-2023 Global strategy concept note*. UNHCR.
- UNHCR. (2018b). *Turn the tide: Refugee education in crisis*. UNHCR. <https://www.unhcr.org/5b852f8e4.pdf>
- UNHCR. (2019a). *Global Refugee Forum 2019 Template for Good Practices: YTB–Facilitation of High Education Access among Syrian Youth in Turkey*. <https://www.unhcr.org/events/conferences/5d4bd1857/ytb-facilitation-high-education-access-among-syrian-youth-turkey.html>
- UNHCR. (2019b). *Stepping up: Refugee education in crisis*. UNHCR. <https://www.unhcr.org/steppingup/wp-content/uploads/sites/76/2019/09/Education-Report-2019-Final-web-9.pdf>
- UNHCR. (2019c). *Refugee education 2030: A strategy for refugee inclusion*. UNHCR. <https://www.unhcr.org/publications/education/5d651da88d7/education-2030-strategy-refugee-education.html>
- UNHCR. (2021). *UNHCR Education Report 2021: 'Staying the course' - The challenges facing refugee education*. UNHCR. <https://www.unhcr.org/publications/education/612f85d64/unhcr-education-report-2021-staying-course-challenges-facing-refugee-education.html>
- UNHCR. (2021b, November 10). *Refugee data finder*. UNHCR. <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/>
- Universal Declaration of Human Rights, (1948). <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Vaarala, H., Haapakangas, E.-L., Kyckling, E., & Saarinen, T. (2017). Finnish higher education institutions' reactions to the 2015 asylum seeker situation: Motives, goals and future challenges. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 11(3), 143–165. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201712104589>
- Vázquez, D., & Delaplace, D. (2011). Public policies from a human rights perspective: A developing field. *International Journal on Human Rights*, 8(14), 33–61.

- Watenpugh, K. D., Fricke, A. L., & King, J. R. (2014a). *The war follows them Syrian university students and scholars in Lebanon*. Institute of International Education and UC Davis Human Rights Initiative. <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Publications/The-War-Follows-Them-Syrian-University-Students-And-Scholars-In-Lebanon>
- Watenpugh, K. D., Fricke, A. L., & King, J. R. (2014b). *We will stop here and go no further Syrian University students and scholars in Turkey*. Institute of International Education and UC Davis Human Rights Initiative. <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Publications/We-Will-Stop-Here-And-Go-No-Further-Syrian-University-Students-And-Scholars-In-Turkey>
- Watenpugh, K. D., Fricke, A. L., & Siegel, T. (2013). *Uncounted and unacknowledged Syria's refugee university students and academics in Jordan*. Institute of International Education and UC Davis Human Rights Initiative. <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Publications/Uncounted-And-Unacknowledged-Syrias-Refugee-University-Students-And-Academics-In-Jordan>
- Wright, L.-A., & Plasterer, R. (2010). Beyond basic education: Exploring opportunities for higher learning in Kenyan refugee camp. *Refugee*, 27(2), 42–56.
- WUSC (World University Service of Canada)—*Education Changes the World*. (2020, June 3). <https://wusc.ca/>
- Yavcan, B., & El-Ghali, H. A. (2017). *Higher education and Syrian refugee students: The case of Turkey policies, practices, and perspectives* [Research Report]. UNESCO Regional Bureau for Education in the Arab States-Beirut, and the Issam Fares Institute for Public Policy and International Affairs, American University of Beirut.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Dokuzuncu baskı). Seçkin.
- Yıldız, A. (2019). *Suriye uyruklu öğrencilerin Türkiye'de yükseköğretime katılımları*. Yaşar Üniversitesi Yayınları. https://unescochair.yasar.edu.tr/wp-content/uploads/2019/10/SURIYE_YUKSEKOGRETIM_KATILIM.pdf
- Yıldız, A. G., Açar, D. A., Çetin, E., Toker, H., Siviş, S., & Ateşok, Z. Ö. (2019). *Integration of refugee students in European higher education comparative country cases: Germany, The Netherlands, Norway, Spain, United Kingdom, Turkey* (p. 107). Yaşar University Publications.

YÖK. (2013). *Suriye ve Mısır Ülkelerinden Yurdumuzda Bulunan Yükseköğretim Kurumlarına Yatay Geçiş*, 2013.

YÖK Ek Madde 2 Uyarınca Mısır ve Suriye'den Yapılabilecek Yatay Geçiş İşlemlerine İlişkin Esaslar, (2018). <https://yok.gov.tr/ogrenci/ek-madde-2-uyarinca-misir-ve-suriyeden-yapilabilecek-yatay-gecis-islemlerine-iliskin-esaslar>

Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. (2021). <https://istatistik.yok.gov.tr/>

Zeus, B. (2011). Exploring barriers to higher education in protracted refugee situations: The case of Burmese refugees in Thailand. *Journal of Refugee Studies*, 24(2), 256–276. <https://doi.org/10.1093/jrs/fer011>

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan üç aylık, hakemli, uluslararası, bilimsel bir dergidir. Şubat, mayıs, ağustos ve kasım aylarında Kış, Bahar, Yaz ve Güz olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır.

1. AMAÇ

Eğitim ve öğretime ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel düzlemde kuramsal ya da uygulamalı olarak ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamaktır.

2. KONU VE İÇERİK

Millî Eğitim dergisinde eğitim alanındaki makalelere yer verilir. Makalelerde araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin öneriler ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme, güncel olma ölçütleri dikkate alınır. Millî Eğitim dergisinde yayımlanacak makalelerin daha önce başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir.

3. YAYIN VE DEĞERLENDİRME SÜRECİ

Millî Eğitim dergisinin bir Yayın Kurulu ve Ön İnceleme Kurulu vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar ilk olarak Ön İnceleme Kurulunca incelenir. Bu aşamada yazılar beş açıdan ele alınır:

3.1. Başvuru Şartlarına Uygunluk

6. maddede belirtilen bilgi ve belgelerin eksiksiz olarak yüklenip yüklenmediği kontrol edilir.

3.2. Derginin Yazım Kurallarına Uygunluk

Dilin doğru kullanımı ve akıcılık, imla kuralları, makale kelime sayısı, Türkçe ve İngilizce özlerdeki kelime sayıları, anahtar kelime sayıları, ifadelerin yabancı dildeki karşılıklarının doğruluğu, kaynakçanın kurallara uygunluğu vb. kontrol edilir.

3.3. Makale Şablonuna Uygunluk

Makaleler hazırlanırken DergiPark sayfamızdaki **makale şablonu** kullanılmalıdır. Yayın değerlendirme sürecinde makalenin şablon özelliklerine uygun olup olmadığına bakılır.

3.4. Derginin Kapsamına ve Bilimsel Gerekliliklere Uygunluk

Güncel eğitim uygulamalarına dönüklüğü; amaç, yöntem ve sonuç gibi temel bilimsel özellikleri taşıyıp taşımadığı, yapılan araştırmalardaki örneklemin nitelik ve niceliği, araştırma konusunun güncel olup olmadığı, sonuç ve önerilerin eğitime katkı sağlayıp sağlamadığı vb. hususlar incelenir.

3.5. Yasal ve Etik Açından Uygunluk

Makalede fikir, eleştiri ve öneriler yer alabilir. Ancak bu fikir ve eleştirilerin yasal açıdan suç oluşturmaması, etik kuralları ihlal etmemesi, kişi ve kurumların saygınlığını zedelememesi gerekmektedir.

Bu şartların herhangi birini taşımadığı tespit edilen veya başvuru belgeleri eksik olan yazılar Ön İnceleme Kurulu kararıyla doğrudan reddedilir. Ayrıca alan dışı olan yazılar yani derginin adına, alanına, belleğine ve okur kitlesine uygun olmadığı düşünülen yazılar eksiksiz ve çok başarılı olsalar dahi iade edilir. Sayıca çok olan bu tür yazılar için tek tek uzun açıklamalarla ret gerekçeleri oluşturulmaz. Uluslararası bilimsel dergilerin geri bildirim yükümlülüğü yoktur.

İadeyi gerektirmeyecek ölçüde küçük eksiklikler tespit edilen yazılar için DergiPark sistemi üzerinden yeniden gönderim istenir. Sürecin takibi yazarın sorumluluğundadır. Millî Eğitim dergisi yazarlarla ve hakemlerle iletişimde DergiPark sistemini esas almaktadır. Derginin mevcut iş yoğunluğu içinde yazarlarla farklı kanallardan iletişim kurma imkânı ve yükümlülüğü bulunmamaktadır.

İncelenen makaleler gerektiğinde bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere Yayın Kuruluna sunulur. Yayın ilkeleri bakımından uygun bulunan makaleler intihal açısından da denetlenir. Bu amaçla makale sahipleri, uluslararası anlamda kabul gören benzerlik tarama programlarından birini (örneğin iThenticate) kullanarak oluşturulan benzerlik sonuç raporunu makale ekinde göndermek zorundadırlar. Benzerlik konusunda tüm sorumluluk yazara aittir. Sürecin sağlıklı yürütülebilmesi amacıyla Millî Eğitim dergisi tarafından benimsenen benzerlik oranı gizli tutulur. Bu oran ULAK-BİM ve ilgili otoriteler tarafından önerilen oranın Yayın Kurulu tarafından değerlendirilip teyit edilmesiyle belirlenmiştir.

Tüm makaleler için Etik Kurul İzin Belgesi sunulmalıdır. Etik Kurul İzin Belgesi gerekmeyen durumlarda yazarlar bunun gerekçesini açıklayan bir belgeyi sisteme yüklemelidir. Etik Kurul İzninin alındığı kurum, tarih ve karar sayısı makalenin yöntem bölümünde belirtilmelidir. Eğer Etik Kurul İznine ihtiyaç yoksa yine yöntem bölümünde gerekçesi açıklanmalıdır. Araştırma için alınan kurumsal ya da bireysel uygulama izinleri Etik Kurul İzni yerine geçmez.

Ön İnceleme veya Yayın Kurulunca uygun bulunan makaleler, alanında ortaya koyduğu eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Kararlarda bir kabul bir ret çıkması durumunda üçüncü hakem görüşüne başvurulur. Yazı hakkında iki olumlu ya da iki olumsuz rapor alınıncaya kadar hakemlik süreci yürütülür. Bir makale için en fazla on iki hakeme kadar davet gönderilir. Bu süreçte hakemlerden sonuç alınamazsa makale iade edilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Ön inceleme süreci ortalama bir ay, hakem süreci ise ortalama altı ayda tamamlanır. Bazı durumlarda bu süre uzayabilmektedir. Hakemlik süreci ile ilgili ayrıntılı bilgi DergiPark sayfamızdaki “Kör Hakemlik Sistemi” bölümünde detaylı olarak anlatılmıştır.

Yazarlar; hakemlerin ve Yayın Kurulunun eleştirisi, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları gerekçeleri ile birlikte yazılı olarak açıklama hakkına sahiptirler. Yapılan düzeltmeler DergiPark sayfamızda yer alan Hakem Düzeltme Cetveli kullanılarak revizyon sürecinde sisteme yüklenmelidir. Yayınlanacak yazılarda Yayın Kurulu veya editörlük birimi tarafından esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir. Yayınlanan yazılardaki bulgu ve görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayılar; MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğünün <http://dhgm.meb.gov.tr> web sayfasında, ULAKBİM ODİS ve DergiPark'ta yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

4. YAZIM DİLİ

Yazım dili Türkçedir ancak her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayınlanacak yazıların Türkçe özlerinin yanında İngilizce özleri de gönderilmelidir. Özler ve anahtar kelimeler -Türkçe ve İngilizce olarak- uluslararası standartlara uygun olmalıdır (Örneğin TR dizin anahtar terimler listesi, CAB Theasarus, JISCT, ERIC vb. kaynaklar kullanılabilir).

Yazılarda Türk Dil Kurumunun “Yazım Kılavuzu”nda belirtilen güncel yazım kurallarına uyulması zorunludur.

5. MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Gönderilen makaleler ulusal ve uluslararası etik kurallar ile araştırma ve yayın etiğine uygun olmalıdır.

Makalelerin, dergimizin **makale şablonu** kullanılarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

5.1. Başlık

Makalelerin bir başlığı bulunmalıdır. Başlık; Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on beş kelimeyi geçmemeli, ilk harfleri büyük olacak şekilde koyu yazılmalıdır.

5.2. Makale Türü

Makale türü başlığın altına, tamamı büyük harf olacak şekilde koyu yazılmalıdır.

5.3. Yazar Adları ve Adresleri

Yazar adları, unvanları, kurumları, adresleri, e-posta adresleri ve ORCID bilgileri belirtilmelidir.

Şablondaki biçimlendirmeye dikkat edilmelidir.

5.4. Öz

Türkçe ve İngilizce öz (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalıdır. İki yüz elli kelimeyi geçmemeli, yazının tümünü en kısa ve öz (özellikle çalışmanın amacını, araştırma yöntemini ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Tek paragraf ve iki yana yaslı olmalıdır. Times New Roman, 10 punto, italik, koyu, tek satır aralığında olmalıdır. Özün altında bir satır boşluk bırakılarak çalışmanın bütünlüğünü yansıtacak anahtar kelimeler verilmelidir. Bu anahtar kelimelerin tamamı küçük harfle yazılmalı (özel isimler ve büyük harfli kısaltmalar hariç), kavramlar genelden özele doğru sıralanmalıdır. Anahtar kelime sayısı 3–8 arasında olmalı, sonunda nokta kullanılmamalıdır. İngilizce öz ve anahtar kelimeler de aynı özellikleri taşımalıdır.

5.5. Makale

Makale; çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; tartışma, sonuç ve öneri bölümleriyle son bulmalıdır.

5.5.1. Ana Metin: Makale; A4 boyutunda sayfa üzerine, Times New Roman yazı tipinde, 11 punto, 1,5 satır aralığı, 1,25 paragraf girintisi ve 6 nk paragraf boşluğuna göre düzenlenmelidir. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar sekiz bin kelimeyi ve otuz sayfayı aşmamalıdır. Hakem talepleri doğrultusunda yapılacak eklemeler bu sınırlamaya dâhil değildir.

5.5.2. Ana Başlıklar: Bunlar; sıra ile özet, ana metnin bölümleri (giriş, yöntem, bulgular, tartışma, sonuç, öneriler), (varsa) teşekkür, kaynakça ve (varsa) eklerden oluşmaktadır. Ana başlıklar her kelimenin yalnızca ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle, Times New Roman, 12 punto, ortalanmış ve koyu yazılmalıdır.

5.5.3. Ara Başlıklar: Tamamı koyu renk, sola dayalı, Times New Roman, 11 punto ile yazılmalıdır. Yalnızca her kelimenin ilk harfi büyük olmalı ve başlık sonlarında satırbaşı yapılmalıdır.

5.5.4. Alt Başlıklar: Tamamı koyu renk, sola dayalı, Times New Roman, 11 punto ve yalnızca başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olmalıdır. Başlık sonuna iki nokta işareti konularak yazıya aynı satırdan devam edilmelidir.

5.5.5. Şekiller: Şekiller; küçültmede ve basımda sorun yaratmayacak çözünürlükte, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığı tercih edilerek çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada bulunmalıdır. “1”den başlamak üzere her şekil ayrı ayrı numaralandırılmalı ve her şeklin üstüne başlığı yazılmalıdır.

5.5.6. Tablolar: Şekiller gibi “1”den başlayarak ayrı ayrı numaralandırılmalı ve numaralar her tablonun üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Şekil ve tabloların başlıkları, kısa ve öz olmalı; her kelimenin ilk harfi büyük, diğer harfleri küçük yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar, şekil ve tabloların hemen altında verilmelidir.

5.5.7. Resimler: Yüksek çözünürlüklü (300 dpi), parlak ve net olmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, tablo ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Metin içindeki yerlerine yerleştirilmiş olarak gönderilmelidir. Bu görsellerin baskıda net çıkmayacağı düşünülmeli durumunda yazarından orijinali istenir.

5.5.8. Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki kurallara uyulmalı ve verilen örnekler esas alınmalıdır. Kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a. Metin içinde tek yazarlı kaynaklara atıf yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi araştırmacının soyadı, eserin yayım tarihi yay ayrıç içinde verilmelidir:

(Güneş, 2006) veya Güneş (2006) veya Güneş’in (2006) çalışmasına göre...

b. Metin içinde iki yazarlı kaynaklara atıf yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi araştırmacıların soyadı arasına “ve” yazılmalı, eserin yayımlanma tarihi verilmelidir:

(Can ve Gündüz, 2019) veya Can ve Gündüz (2019)

(Miles ve Huberman, 1998) veya Miles ve Huberman (1998)

Birden çok kaynağın söz konusu olduğu durumlarda kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konulmalı ve alfabetik olarak aşağıdaki gibi yazılmalıdır:

(Aydoğdu, 2020; Köksal, 2007; Öğülmüş, 1993; Safran ve Aktaş, 2012)

c. Metin içinde üç ve daha fazla yazarlı yayınlara değinilirken ilk seferinde tüm yazar soyadlarına yer verilir, daha sonraki atıflarda aşağıdaki gibi ilk yazarın adı belirtilmeli, diğerleri için “vd.” ifadesi kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

Çepni, Ayvacı ve Bakırcı (2015) veya (Çepni, Ayvacı ve Bakırcı, 2015) (ilk atıf)

Çepni vd. (2015) veya (Çepni vd., 2015) (ikinci ve sonraki atıflar)

Dowden, Pittaway, Yost ve McCarthy, (2013) veya (Dowden, Pittaway, Yost ve McCarthy, 2013) (ilk atıf)

Dowden vd. (2013) veya (Dowden vd., 2013) (ikinci ve sonraki atıflar)

ç. Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinilirken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir. Kaynakçada sadece “aktaran” bilgisi yer almalıdır:

Köprülü (1911) (aktaran Çelik, 1998) veya (Köprülü 1911; aktaran Çelik, 1998) veya Köprülü'nün (1911) (aktaran Çelik, 1998)...

d. Kişisel görüşmelere metin içinde görüşme yapılan kişinin soyadı ve görüşme tarihi belirtilerek değinilmelidir. Ayrıca bu görüşmeler kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

e. Kurum ve kuruluşlara ait çalışmalar aşağıdaki şekilde belirtilmelidir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018) veya (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018) ilk atıf

MEB (2018) veya (MEB, 2018) daha sonraki atıflar

5.6. Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunanlar varsa yazının sonunda bu isimler ayrıca belirtilmelidir.

Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, (varsa) tarih, sayı ve numarası verilmelidir.

5.7. Kaynakça

Yazının sonuna kaynaklar dizini eklenmelidir. Kaynakça, uluslararası kaynak yazım biçimlerinden APA 7'ye uygun olmalıdır. Yazar soyadlarını esas alan alfabetik sırayla aşağıdaki kurallara göre hazırlanmalıdır. Dergide yazım birliği sağlanması açısından büyük / küçük harf kullanımı aşağıda belirtilen şekilde düzenlenmelidir.

5.7.1. Süreli Yayınlar

Yazar adları, tarih, *makalenin başlığı (italik)*, süreli yayının adı (kısaltılmama-
lı), *cilt numarası (italik)*, (sayı numarası), sayfa numarası bilgilerine yer verilmelidir.
DOI numarası varsa http ile başlayarak verilmelidir:

Öntaş, T., ve Kaya, B. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim materyali
tasarlama sürecinde geri bildirim verilmesine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Millî
Eğitim, 48 (224), 59 - 73. [https:// dx.doi.org/10.37669/milliegitim.648686](https://dx.doi.org/10.37669/milliegitim.648686)

Maier, U., Wolf, N., ve Randler, C. (2016). *Effects of a computer-assisted for-
mative assessment intervention based on multiple-tier diagnostic items and different
feedback types*. Computers & Education, 95, 85-98. [https://doi.org/10.1016/j.compe-
du.2015.12.002](https://doi.org/10.1016/j.compe-
du.2015.12.002)

Dergi cilt, sayı ve / veya makale veya sayfa numaralarını kullanmıyorsa, eksik
öğeler referanstan çıkarılmalıdır.

Bozan, M. (2004). *Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı*. Millî Eğitim, Kış
2004, S 161, 95-111.

5.7.2. Bildiriler

Yazar adları, tam tarih, *bildirinin başlığı (italik)*, sempozyumun veya kongrenin
adı, editörler, basımevi, cilt numarası, sayfa numarası, düzenlendiği yer adı bilgilerine
yer verilmelidir.

Sunum, başlıktan sonra köşeli ayraç içinde açıklanmalıdır. Açıklama esnektir
(örneğin “[Konferans oturumu],” “[Bildiri sunumu],” “[Poster oturumu],” “[Sözlü
bildiri]”, “[Konferans sunum özeti]”).

Güneş Koç, R. S., ve Sarıkaya, M. (2018, 6-8 Eylül). *7. sınıf öğrencilerinin fen
bilgisi dersi ışık konusundaki başarılarına ve bilgilerinin kalıcılığına bağlam temelli
öğretim yöntemi, 5E öğretim modeli ve 5E ile desteklenmiş bağlam temelli öğretim
yönteminin etkisinin incelenmesi* [Sözlü bildiri]. I. ILTER Uluslararası Öğrenme, Öğ-
retim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi, Amasya Üniversitesi, Amasya.

Rayner, A. (2005, September). *Reflections on context based science teaching: A
case study of physics students for physiotherapy* [Poster presentation]. Annual Uni-
Serve Science Blended Learning Symposium Proceedings, Sydney.

5.7.3. Kitaplar

Yazar adları, tarih, *Kitap adı (Sadece ilk sözcüğün ilk harfi büyük, italik)*, yayıne-
vi bilgilerine yer verilmelidir. Şehir adı yazılmamalıdır.

Beyatlı, Y. K. (1985). *Kendi gök kubbemiz*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.

Editörlü Kitap:

Safran, M. (Edt.) (2019). *Dünya eğitime yön verenler* (Cilt 1-2). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Editörlü Kitapta Bölüm:

İngilizce editörlü kitaplarda “içinde” ifadesi yerine “in” kullanılmalı, yayın yeri (il) belirtmemelidir.

Nofal, N. (2019). *Gazali*. Safran, M. (Edt.), *Dünya Eğitime Yön Verenler I* (s 341- 363). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Author, A. A., & Author, B. B. (Year). *Title of chapter*. In A. A. Editor & B. B. Editor (Eds.), *Title of book* (pages of chapter). Publisher

5.7.4. Raporlar ve Tezler

Aşağıdaki açıklama ve örnekte gösterildiği şekilde verilmelidir.

Yazar adları, (tarih). *Raporun veya tezin başlığı* [yayımlanıp yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü]. Kuruluş veya üniversite adı, bölüm, şehir adı.

Azer, H. (2017). *Millî Eğitim Bakanlığı arşiv kütüphanesindeki Osmanlı Türkçesi ile basılı eserler bibliyografyası* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

5.7.5. İnternette Alınan Bilgiler

Yazar adı veya kurum, kuruluş adı, internette yayımlanma tarihi. Yayın başlığı (italik). İnternet adresi bilgilerine yer verilmelidir.

Bozan, M. (2004, 1 Şubat). Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı. <http://www.yayim.meb.gov.tr>

TÜBİTAK (2020, 18 Mayıs). *UBYT programı ve dergi listesi*. <https://ulakbim.tubitak.gov.tr/tr/haber/tubitak-2020-ubyt-programi-ve-dergi-listesi-ilan-edildi>

Bunların dışındaki alıntılar için APA 7 standartlarına uyulmalıdır. (<https://apastyle.apa.org> adresinden yararlanabilirsiniz.)

6. MAKALELERİN GÖNDERİLMESİ

Millî Eğitim dergisi; her şeyden önce bilime ve bilimsel yayın etiğine uygun şekilde, eğitim sistemimize katkıda bulunabilecek nitelikli çalışmaları, alanında uzman hakemlerin denetimleriyle yayımlama hedefindedir. Objektif ve kör hakemlik sistemine uygun bir değerlendirme ve yayın süreci önemsenmektedir. Bu nedenle yazarların bütün süreci DergiPark sistemi üzerinden yürütmesi ve takip etmesi gerekmektedir. Dergi ile ilgili görevlilerin kişisel e-postalarına veya derginin e-postalarına gönderilen yazılar kör hakemlik sistemine uygun olmadığı için değerlendirmeye alınmaz.

Makale göndermek için aşağıdaki dosya ve belgeler eksiksiz olarak <http://www.dergipark.org.tr/milliegitim> web adresinden sisteme yüklenmelidir.

İstenen Belgeler

1. Makale adı, makale türü, yazar adları, yazarların iletişim bilgileri (E-posta, telefon, görev yeri) ve ORCID bilgilerinin yer aldığı başvuru dilekçesi
2. Makalenin yazar isimli tam metni (Word dosyası formatında)
3. Makalenin yazar isimsiz tam metni (Word dosyası formatında)
4. Benzerlik raporu (PDF formatında, raporun tamamı)
5. Telif Hakkı Devir Formu
6. Etik Kurul İzin Belgesi (Etik Kurul İzni gerekmiyorsa gerekçesini bildiren açıklama)

Makale gönderen yazarlar, Millî Eğitim dergisi yayın ilkelerinde belirtilen tüm şartları kabul etmiş sayılır.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues.

1. OBJECTIVE

The aim is to provide the information, practices, problems and suggestions regarding education and training are presented, discussed and delivered to the related parties, theoretically or practically, on a scientific level.

2. SUBJECT AND CONTENT

The journal of National Education includes articles in the field of education. In the articles, the criteria of being research-based, contributing to the field, making suggestions for implementation, examining new and different developments, and being up-to-date are taken into consideration.

Manuscripts must not have been previously published or accepted for publication in other media.

3. PUBLISHING AND REVIEW PROCESS

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-Review Board of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-Review Board. At this stage, the articles are handled from five angles;

3.1. Compliance with Application Requirements

It is checked whether the information and documents specified in Article 6 have been uploaded completely.

3.2. Compliance with the Writing Rules of the Journal

Correct use of language and fluency, spelling rules, article word count, number of words in Turkish and English abstracts, number of keywords and compatibility of foreign language equivalents, rules of bibliography etc. are controlled.

3.3. Compliance with the Article Template

While the articles are being prepared, the article template on our DergiPark page should be used. In the evaluation process, it is checked whether the article is suitable for the template features.

3.4. Compliance with the Scope of the Journal and Scientific Requirements

Whether it has basic scientific article features such as its purpose, method and result, quality and quantity of the sample of the research, whether the research subject is up-to-date, and suggestions contribute to education, etc. matters are examined.

3.5. Legal and Ethical Compliance

The article may contain ideas, criticisms and suggestions. However, these ideas and criticisms should not constitute a legal crime, violate ethical rules, and damage the dignity of individuals and institutions.

Articles that are found not to meet any of these conditions or whose application documents are missing are directly rejected with the decision of the Pre-Review Board. In addition, articles that are out of the field, namely the articles which are incompatible with the journal's name, subject area, memory and readership, are returned even if they are complete and very successful. Reasons for refusal are not created with long explanations one by one for such articles that are too numerous. International scientific journals have no feedback obligation.

For the manuscripts that have detected minor deficiencies that do not require a return, a resubmission is requested through the DergiPark system. Follow-up of the process is the author's responsibility. Correspondence with the authors and referees related to the Journal of National Education is carried out through the DergiPark system and there is no opportunity or obligation to communicate with each author through different channels within the current workload.

The reviewed articles are submitted to the Editorial Board for scientific evaluation when necessary. These articles appropriate for publication principles are also checked for plagiarism. For this purpose, the article owners have to send the similarity report created using one of the internationally accepted similarity screening programs (eg iThenticate) in the attachment of the article. All responsibility for similarity belongs to the author. The similarity rate accepted by the National Education Journal is kept confidential in order to carry out the process in a healthy way. This rate has been determined by the Editorial Board by the evaluation and confirmation of the rate proposed by ULAKBİM and the relevant authorities.

An Ethics Committee Permit must be submitted for all articles. In cases where an Ethics Committee Permission Document is not required, authors must upload a document explaining the reason for this to the system. The institution, date and number of decisions from which the Ethics Committee was obtained should be specified in the method section of the article. If there is no need for Ethics Committee Permission,

the justification should be explained in the method section. Institutional or individual application permissions obtained for the research do not replace Ethics Committee Permission.

Articles approved by the Pre-Review or Editorial Board are sent to two qualified referees who are well known in the field with their works. In the event of an acceptance and a rejection in the decisions, the third referee opinion is taken. The refereeing process is carried out until two positive or two negative reports received about the article. Invitations are sent to a maximum of twelve referees for an article. If there is no result from the referees in this process, the article is returned. Referee reports are confidential and kept for five years. The pre-review process takes an average of one month, and the referee process takes an average of six months. In some cases, this period may be longer. Detailed information about the referee process is explained in detail in the “Blind Referee System” section of the DergiPark Page.

Authors should take into consideration the criticism, corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. The corrections made must be uploaded to the system during the revision process using the Referee Correction Chart on our DergiPark page. The Editorial Board or editorial unit has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning. The responsibility of the findings and opinions in the published articles belongs to their authors.

Printed issue is published on the Internet at <http://dhgm.meb.gov.tr> and ULAK-BİM ODIS and DergiPark.

Text and photos can be quoted by showing the source.

4. LANGUAGE of WRITING

Articles must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published if they do not exceed one-third of the whole articles of the journal. Both Turkish and English abstracts of the article are required. Abstract and keywords -both Turkish and English- must comply with international standards (for example; keywords list in TR Index, CAB Thesaurus, JISCT, ERIC etc. sources can be used)

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

5. WRITING RULES AND STRUCTURE OF ARTICLE

Submitted articles must comply with national and international ethical rules and research and publication ethics.

The following rules using our journal's article template must be taken into consideration:

5.1. Title

Articles must have a title. It should indicate the subject in the best way in Turkish and English, should not exceed fifteen words, should be written in bold with the first letters capitalized.

5.2. Article type

It should be written in bold, all capital letters under the title.

5.3. Author name(s) and addresses

Author names, titles, institutions, addresses, e-mail addresses and ORCID information should be specified.

Formatting in the template should be considered.

5.4. Abstract

Turkish and English abstract (adding keywords) should be made. Abstracts should not exceed two hundred and fifty words, and should reflect the entire article in the shortest and most concise manner (especially the purpose of the study, research method and result). It should be one paragraph and justified. It should be written with Times New Roman, 10 font, italic, bold, single line spacing. Keywords that reflect the integrity of the work should be given by leaving one blank line under the abstract. All of these keywords should be written in lowercase (except for proper names and capitalized abbreviations), and concepts should be listed from general to specific. The number of keywords should be between 3 and 8, no full stop should be used at the end. English abstract and keywords should have the same characteristics.

5.5. Article

Article should start with an introductory part that specifies the purpose, scope and methods of the study. It should continue with intermediate and sub-sections such as data, observations, opinions, comments, discussions and it should end with discussion, conclusion and suggestion sections.

5.5.1. Main Text: The article should be written on A4 size page, with 1.5 line spacing and 11 font size in Times New Roman, with 1.25 paragraph indentation and 6 nk paragraph spacing. 3 cm space should be left at the edges of the pages and the pages should be numbered. The articles should not exceed eight thousand words and thirty pages. Additions to be made in line with referee requests are not included in this limitation.

5.5.2. Main titles: These are consist of abstract, sections of the main text (introduction, method, findings, discussion, conclusion, suggestions), acknowledgments (if any), bibliography and (if any) annexes. Main titles should be written in capital letters only the first letter of each word, the others in lowercase, Times New Roman, 12 pt, centered and bold.

5.5.3. Minor titles: It should be written in bold, left-justified, Times New Roman, 11 font size. Only the first letter of each word should be capitalized and a carriage return should be placed at the end of the title.

5.5.4. Subtitles: All should be written in bold, left-justified, Times New Roman, 11 font size and only the first letter in the first word of the title must be capital. The text should be continued on the same line with a colon at the end of the title.

5.5.5. Figures: Figures should be drawn with a resolution that will not cause any problem in reduction and printing, and by choosing a smooth and sufficient line thickness. Each figure should be on a separate page. They should be numbered starting from “1”, each figure should be numbered separately and a title should be written on each figure.

5.5.6. Tables: Like figures, they should be numbered separately starting from “1” and the numbers should be written on each table with its title.

Titles of figures and tables should be concise and the first letter of each word should be capitalized and the other letters should be written in lowercase. When necessary, explanatory footnotes or abbreviations should be given just below the figures and tables.

5.5.7. Images: It should be high resolution (300 dpi), bright and clear. In addition, the same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Must be sent embedded in the text. If these images are thought to not be clear in printing, the original one is asked from the author.

5.5.8. Citing References In The Text: While giving references in the text, the following rules should be followed and the examples given should be taken as basis. The source should not be given in the form of a footnote.

a. For single author, last name should be followed by publication date in parenthesis:

(Güneş, 2006) or Güneş (2006) or according to the study of Güneş (2006) ...

b. When citing references with two authors in the text, “and” should be used between the surnames of the researchers as in the example below, and the publication date of the work should be given:

(Can and Gündüz, 2019) or Can and Gündüz (2019)

(Miles and Huberman, 1998) or Miles and Huberman (1998)

For multiple references, semi-column (;) should be used between the references and they should be written alphabetically as follows:

(Aydoğdu, 2020; Köksal, 2007; Öğülmüş, 1993; Safran and Aktaş, 2012)

c. While the publications with three or more authors are mentioned in the text, all the author’s surnames are included for the first time, in the following citations, the name of the first author should be specified as follows, for the others “et al.” statement should be used. However, the names of all authors should be included in the resource directory:

Çepni, Ayvacı and Bakırcı (2015) or (Çepni, Ayvacı & Bakırcı, 2015) (first citation)

Çepni et al. (2015) or (Çepni et al., 2015) (second and subsequent references)

Dowden, Pittaway, Yost, & McCarthy, (2013) or (Dowden, Pittaway, Yost, & McCarthy, 2013) (first citation)

Dowden et al. (2013) or (Dowden et al., 2013) (second and subsequent references)

ç. When citing an unreachable publication in the text, the source from which the citation was made should be specified as follows. Only “citing” information should be included in the bibliography:

Köprülü (1911) (cited in Çelik, 1998) or (as cited in Köprülü, 1998) or Köprülü’s (1911) (as cited in Çelik, 1998)...

d. Personal interviews should be mentioned in the text by indicating the surname and date of the interview. In addition, these interviews should be specified in the bibliography.

(Tarakçı, 2004)

e. Studies of institutions and organizations should be stated as follows.

Ministry of National Education (2018) or (Ministry of National Education, 2018) first reference

MEB (2018) or (MEB, 2018) later citations

5.6. Contributions

If there are contributors other than the author, these names should also be stated at the end of the article.

In studies supported by a research institution or organization, the name of the organization providing support, the name of the project, date (if any), number and number should be given.

5.7. References

References list should be added at the end of the article. The bibliography should be in accordance with APA 7, one of the international reference writing styles. It should be prepared in alphabetical order based on the surnames of the authors according to the following rules. The use of uppercase / lowercase letters should be arranged as follows in order to ensure spelling uniformity in the journal.

5.7.1. Periodicals

Author names, date, title of the article (*italic*), name of the periodical (not abbreviated), volume number (*italic*), (issue number), page number information should be included. If there is a DOI number, it should be given starting with http:

Öntaş, T., & Kaya, B. (2019). *Examining the opinions of elementary teacher candidates about giving feedback in the process of teaching material design*. Millî Eğitim, 48 (224), 59-73. <https://dx.doi.org/10.37669/milliegitim.648686>

Maier, U., Wolf, N., ve Randler, C. (2016). *Effects of a computer-assisted formative assessment intervention based on multiple-tier diagnostic items and different feedback types*. Computers & Education, 95, 85-98. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.002>

If the journal does not use volume, issue and / or article or page numbers, missing items should be excluded from the reference.

Bozan, M. (2004). *Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı*. Millî Eğitim, Kış 2004, S 161, 95-111.

5.7.2. Presentations

Author names, full date, *title of the paper (in italics)*, name of the symposium or congress, editors, printing house, volume number, page number, place name information should be included.

The presentation should be explained in square brackets after the title. The description is flexible (eg “[Conference session],” “[Paper presentation],” “[Poster session],” “[Oral presentation],” “[Conference presentation summary]”).

Güneş Koç, R. S., and Sarıkaya, M. (2018, 6-8 September). *Investigation of the effect of context-based teaching method supported 5E, 5E teaching method and context-based teaching method on the success of 7th grade students in science lesson and the permanence of their knowledge* [Oral presentation]. I. ILTER International Learning, Teaching and Education Research Congress, Amasya University, Amasya.

Rayner, A. (2005, September). *Reflections on context based science teaching: A case study of physics students for physiotherapy* [Poster presentation]. Annual Uni-Serve Science Blended Learning Symposium Proceedings, Sydney.

5.7.3. Books

Author name(s), date, *Book title (first letters in capital case, in italic)*, publisher information should be included. City name should not be written.

Beyatlı, Y. K. (1985). *Our own sky dome*. Ministry of National Education Publications.

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.

Book with Editor:

Safran, M. (Edt.) (2019). *Those who direct the world education* (Vol 1-2). Ministry of National Education Publications.

Chapter in an Edited Book

In English-edited books, “in” should be used and the place of publication (province) should not be specified.

Nofal, N. (2019). *Gazali*. Safran, M. (Edt.), *Dünya Eğitimine Yön Verenler I* (s 341- 363). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Author, A. A., & Author, B. B. (Year). *Title of chapter*. In A. A. Editor & B. B. Editor (Eds.), *Title of book* (pages of chapter). Publisher.

5.7.4. Reports and Theses:

It should be given as shown in the explanation and example below.

Author name (s), date, report or thesis title [if published or unpublished and type of report or thesis]. Institution or university name, department, place.

Azer, H. (2017). *Bibliography of printed works in Ottoman Turkish in the archive library of the Ministry of National Education* [Unpublished master's thesis]. Kırıkkale University, Institute of Social Sciences, Kırıkkale.

5.7.5. Internet References

Author name or institution name, date of publication on the internet. *Title of the publication (in italics)*. Internet address should be included.

Bozan, M. (2004, 1 Şubat). *District management and educational districts concept*. <http://www.yayim.meb.gov.tr>

TÜBİTAK (2020, 18 Mayıs). *UBYT program and journal list*. <https://ulakbim.tubitak.gov.tr/tr/haber/tubitak-2020-ubyt-programi-ve-dergi-listesi-ilan-edildi>

For quotations other than these, APA 7 style should be used. (You can use the address <https://apastyle.apa.org/products/publication-manual-7th-edition>)

6. ARTICLE SUBMISSION

Millî Eğitim Dergisi aims to publish qualified studies that can contribute to our education system, in line with science and scientific publication ethics, under the supervision of expert referees. An objective evaluation and publication process in accordance with blind referee system is considered important. For this reason, the authors must follow the whole process through the DergiPark system. Articles sent to the journal's personal e-mails or e-mails of the journal are not considered because they are not suitable for the blind review system.

In order to submit an article, the following files and documents should be uploaded to the DergiPark system at the web site of <http://www.dergipark.org.tr/milliegitim>.

Required Documents

1. Letter of Application containing article name, article type, author names, authors' contact information (E-mail, telephone, place of duty) and ORCID.
2. Full text of the article with the name of the author (in Word file format)
3. Full text of the article without the name of author (in Word file format)
4. Similarity report (full report in PDF format)
5. Copyright Transfer Form
6. Ethics Committee Permission

The authors who submit the article are deemed to have accepted all the conditions stated in the publication principles of Millî Eğitim Dergisi.