



Aralık 2023 Cilt: 7 Sayı: 2
December 2023 Vol: 7 No: 2
ISSN: 2618-5768

Bartın Üniversitesi

Eğitim Araştırmaları Dergisi

Uluslararası Hakemli Dergi

Bartın University
Journal of Educational Research
International Refereed Journal

BUJER



DERGİ HAKKINDA

Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi (BUJER) (ISSN: 2618-5768) Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Dergide eğitim, öğretim ve öğrenme temelinde her türlü bilimsel çalışma yayımlanmaktadır. Bu kapsamda dergide okul öncesinden yetişkin eğitime kadar formal, informal ve algin eğitime vurgu yapan özgün, alana katkı sağlayıcı; nitel, nicel ve karma araştırmalara yer verilmektedir.

Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi (BUJER) 2017 yılında yayım hayatına başlamıştır. Dergide yılda iki sayı (Haziran ve Aralık) olmak üzere İngilizce veya Türkçe yazılmış bilimsel çalışmalar yayımlanmaktadır. Çalışmanın yayımlanma sürecinin hiçbir aşamasında yazar(lar)dan herhangi bir ücret talep edilmemektedir.

YAYIN KURULU

Editör:

Dr. Öğr. Üyesi Ersin ÇİLEK, Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye

Editör Yardımcısı:

Dr. Öğr. Üyesi Kaine GÜLÖZER, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye

Sekreteryası:

Arş. Gör. Göknur ÖNER, Yabancı Dil Sorumlusu, Yayına Hazırlık Sorumlusu, Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye.

Arş. Gör. Zeliha ÇİLEK, Yayına Hazırlık Sorumlusu, Türkçe Dil Sorumlusu, Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye.

BİLİMKURULU

Prof. Dr. Alipaşa AYAS, Bilkent Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Arda ARIKAN, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Bahri ATA, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Beatriz MUROS, Universidd de Alcalá, İspanya

Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Gianfranco Bandini, University of Florence, İtalya

Prof. Dr. Hülya İZ BÖLÜKOĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İlbilge DÖKME, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, OrtaDoğu Teknik Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mahmut SELVİ, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Melek GÖKAY, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Paul PACE, University of Malta, Malta

Prof. Dr. Paul FEDERIGHI, University of Florence, İtalya
Prof. Dr. Sadi SEFEROĞLU, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sinan ERTEN, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Soner DURMUŞ, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Türkan ARGON, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Vedat ÖZSOY, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Vladimir A. FOMICHOV, National Research University Higher School of Economics, Rusya
Prof. Dr. Yasin SOYLU, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Zülbiye TOLUK UÇAR, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kenan DİKİLİTAŞ, University of Stavanger, Norveç
Prof. Dr. Kemal KAYIKÇI, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Bahri AYDIN, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. HavvaEylem KAYA, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet KATRANCI, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ömer SAYLAR, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Pankaj ARORA, University of Delhi, Hindistan

DİZİN

Asos Index

Türk Eğitim İndeksi (tei)

Eurasian Scientific Journal Index

Directory of Research Journals Indexing

Index of Academic Documents [IAD]

İÇİNDEKİLER

Hamza ÖZ	
Okul Yöneticisi Yeterliklerinin Öğretmen Algılarına Dayalı Olarak İncelenmesi	110-126
Fatma ÇAKIR AKSUNGUR	
Çocuk Gelişimi Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ile Mutluluk Seviyeleri Arasındaki İlişki	127-139
Kazım SELEK, Cemal TOSUN	
İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Akademik ve Etkinlik Gelişim Alanına Yönelik Görüşlerinin Okul Gelişim Modeli Açısından İncelenmesi	140-159
Emre YURDAÖZ, Ahmet Berk ÜSTÜN	
Öğrencilerin Öğrenme Stillerini Ölçmeye Yönelik Mobil Uygulama Geliştirme	160-175
Aysun AKÇAY GÜNGÖR, Akın GÜNGÖR	
PISA 2018 Sonuçları Bağlamında Türkiye'deki Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Bölgeler Temelinde Analizi	176-194
Burcu DUMAN, Tuğba OĞUZ	
Eğitim Alanında Yapılan Teknostres Konulu Araştırmalar Üzerine Sistematik Bir Analiz	195-210
Asiye ŞAHİN KİLİSLİOĞLU	
Öğrenmenin Kuramları: Bilimsel Kitap İncelemesi	211-222



ABOUT THE JOURNAL

Bartın University Journal of Educational Research (BUJER) (ISSN 2618-5768) is an international and refereed journal published by Bartın University Graduate School of Educational Science. Scientific studies conducted in the field of education, learning and teaching are published in the journal. In this context, genuine studies in qualitative, quantitative and mixed methods which emphasize formal, informal or life long learning, ranging from pre-school to adult education are given a place in the journal.

Bartın University Journal of Educational Research (BUJER) started its publication history in 2017. Scientific studies in Turkish and English language are published in the journal in 2 issues per year (June and December). In the process of the publication of the studies the author is charged with any fee.

EDITORIALBOARD

Editor-in-Chief:

Asst. Prof. Dr. Ersin ÇİLEK, Bartın University, Faculty of Literature, Department of Translation and Interpreting, 74100, Bartın, Turkey.

Assistant Editor:

Asst. Prof. Dr. Kaine GÜLÖZER, Bartın University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages Education, 74100, Bartın, Turkey.

Secretaria:

Res. Asst. Göknur ÖNER, Foreign Languages (English) Editing, Editorial Preparation

Bartın University, Faculty of Literature, Department of Translation and Interpreting, 74100, Bartın, Turkey.

Res. Asst. Zeliha ÇİLEK, Editorial Preparation, Turkish Editing, Foreign Languages (Arabic) Editing

Bartın University, Faculty of Literature, Department of Translation and Interpreting, 74100, Bartın, Turkey.

SCIENCEBOARD

Prof. Dr. Alipaşa AYAS, Bilkent University, Turkey

Prof. Dr. Arda ARIKAN, Akdeniz University, Turkey

Prof. Dr. Bahri ATA, Gazi University, Turkey

Prof. Dr. Beatriz MUROS, Universidad de Alcalá, Spain

Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi University, Turkey

Prof. Dr. Gianfranco Bandini, University of Florence, Italy

Prof. Dr. Hülya İZ BÖLÜKOĞLU, Gazi University, Turkey

Prof. Dr. İlbilge DÖKME, Gazi University, Turkey

Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, Middle East Technical University, Turkey

Prof. Dr. Mahmut SELVİ, Gazi University, Turkey

Prof. Dr. Melek GÖKAY, Necmettin Erbakan University, Turkey

Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA, Gazi University, Turkey

Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Hacettepe University, Turkey
Prof. Dr. Paul PACE, University of Malta, Malta
Prof. Dr. Paul FEDERIGHI, University of Florence, Italy
Prof. Dr. Sadi SEFEROĞLU, Hacettepe University, Turkey
Prof. Dr. Sinan ERTEN, Hacettepe University, Turkey
Prof. Dr. Soner DURMUŞ, Abant İzzet Baysal University, Turkey
Prof. Dr. Türkan ARGON, Abant İzzet Baysal University, Turkey
Prof. Dr. Vedat ÖZSOY, TOBB University of Economics and Technology, Turkey
Prof. Dr. Vladimir A. FOMICHOW, National Research University Higher School of Economics, Russia
Prof. Dr. Yasin SOYLU, Atatürk University, Turkey
Prof. Dr. Zülbiye TOLUK UÇAR, Abant İzzet Baysal University, Turkey
Prof. Dr. Kenan DİKİLİTAŞ, University of Stavanger, Norway
Prof. Dr. Kemal KAYIKÇI, Akdeniz University, Turkey
Assoc. Dr. Bahri AYDIN, Atatürk University, Turkey
Assoc. Dr. Havva Eylem KAYA, Süleyman Demirel University, Turkey
Assoc. Dr. Mehmet KATRANCI, Kırıkkale University, Turkey
Assoc. Dr. Ömer SAYLAR, Gazi University, Turkey
Assoc. Dr. Pankaj ARORA, University of Delhi, India

INDEX

Asos Index

Türk Eğitim İndeksi (tei)

Eurasian Scientific Journal Index

Directory of Research Journals Indexing

Index of Academic Documents [IAD]

CONTENTS

Hamza ÖZ	
Okul Yöneticisi Yeterliklerinin Öğretmen Algılarına Dayalı Olarak İncelenmesi	110-126
Fatma ÇAKIR AKSUNGUR	
Çocuk Gelişimi Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ile Mutluluk Seviyeleri Arasındaki İlişki	127-139
Kazım SELEK, Cemal TOSUN	
İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Akademik ve Etkinlik Gelişim Alanına Yönelik Görüşlerinin Okul Gelişim Modeli Açısından İncelenmesi	140-159
Emre YURDAÖZ, Ahmet Berk ÜSTÜN	
Öğrencilerin Öğrenme Stillerini Ölçmeye Yönelik Mobil Uygulama Geliştirme	160-175
Aysun AKÇAY GÜNGÖR, Akın GÜNGÖR	
PISA 2018 Sonuçları Bağlamında Türkiye'deki Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Bölgeler Temelinde Analizi	176-194
Burcu DUMAN, Tuğba OĞUZ	
Eğitim Alanında Yapılan Teknostres Konulu Araştırmalar Üzerine Sistematik Bir Analiz	195-210
Asiye ŞAHİN KİLİSLİOĞLU	
Öğrenmenin Kuramları: Bilimsel Kitap İncelemesi	211-222



Investigation of School Administrator Competencies Based on Teacher Perceptions

Hamza ÖZ*^a

Article Information

DOI:

Article History:

Received :28.03.2023

Revised :30.07.2023

Accepted :06.09.2023

Keywords:

School,
Administrator,
School Administrator,
Competence

Article Type:

Research Article

Abstract

This research, which was conducted to reveal the competencies of school administrators based on teacher perceptions, was designed with a relational survey model. In the study, the competencies of school administrators were examined according to the demographic characteristics of teachers. "School Administrators' Competence Scale" was used as a data collection tool. In the research universe, there were 2552 teachers working in the Nizip district of Gaziantep in the 2021-2022 academic year. The research sample consisted of 390 teachers who were determined by simple random method among these people and participated in the study voluntarily. Data were analyzed through pairwise and multiple comparison techniques analysis. T-test was used for pairwise comparisons and Kruskal Wallis H test was used for multiple comparisons. In the study, according to the perceptions of the participants, the competence levels of the school administrators were discussed and interpreted in four dimensions: conceptual competence, technical competence, humanistic competence and technological competence. As a result of the research, the competencies of school administrators were found at the level of "very". While teachers' opinions about school administrator competencies do not change according to the variables of gender and status, it has been determined that they differ significantly according to marital status, age, professional seniority, education level, education level and branch. Various suggestions were made in the study based on these results.

Okul Yöneticisi Yeterliklerinin Öğretmen Algılarına Dayalı Olarak İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi :

Geliş :28.03.2023

Düzeltilme :30.07.2023

Kabul :06.09.2023

Keywords:

Okul,
Yönetici,
Okul Yöneticisi,

Öz

Okul yöneticilerinin yeterliklerini öğretmen algılarına dayalı olarak ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırma ilişkisel tarama modeli ile tasarlanmıştır. Çalışmada okul yöneticilerinin yeterlikleri öğretmenlerin demografik özelliklerine göre ele alınarak incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak "Okul Yöneticilerinin Yeterlilikleri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma evreninde, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Nizip ilçesinde görev yapmakta olan 2552 öğretmen yer almıştır. Araştırma örneklemini bu kişiler arasından basit tesadüfi yöntemle belirlenen ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 390 öğretmenden oluşmuştur. Veriler ikili ve çoklu karşılaştırma teknikleri analizi yoluyla çözümlenmiştir. İkili

*İlgili Yazar: hamza.oz@bozok.edu.tr

^aDr, Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye, <https://orcid.org/0000-0002-5214-428X>

Yeterlik

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

karşılaştırmalarda t- testi, çoklu karşılaştırmalarda ise Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların algılarına göre okul yöneticilerinin yeterlik düzeyleri kavramsal yeterlik, teknik yeterlik, insanlı yeterlik ve teknolojik yeterlik olmak üzere dört boyutta ele alınıp yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin yeterlikleri “çok” düzeyinde bulunmuştur. Okul yöneticisi yeterlikleri hakkındaki öğretmen görüşlerinin cinsiyet ve görev yapılan statü değişkenlerine göre değişmezken, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, görev yapılan eğitim kademesi ve görev yapılan bransa göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırmada bu sonuçlara dayalı olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Introduction

Organizations also experience changes, just as nature and human communities change over time. Regarding change, Morgan (1989) and Tearle (2004) pointed out that it is an indispensable part of daily life. With this change, rapidly developing and changing social conditions, diversity in social demands and expectations have also diversified the competencies of managers in organizations and created a competitive environment (Güçlü, 2019). In a competitive environment, employees' use of their knowledge and skills for the purposes of the organization will provide an advantage for the organization. It is of particular importance for the success of organizations that managers demonstrate their competencies in order for employees to demonstrate these skills and knowledge (Özdemir et al., 2015; Wang et al., 2011). In this sense, the manager, who wants to achieve a successful result by providing organizational effectiveness and efficiency, has to manage human relations well within the organization (Basaran, 1992) and exhibit competencies.

Competence is the ability of the individual to have the necessary skills, equipment and knowledge in order to exhibit a behavior (Başaran, 2000; Töremen&Kolay, 2003), the capacity of the individual to fulfill his/her task at the desired level (Şahin, 2000). As a multidimensional concept, for the success of organizations, besides the competencies of the employees, the competencies of the managers also draw attention. Başaran (2004) emphasizes the effective use of managerial competencies in increasing the motivation and productivity of employees and making employees happy while emphasizing the importance of setting realistic goals together with employees and being a guide. Dogani (2010), on the other hand, emphasizes the importance of working in cooperation with the employees and meeting with a common mind instead of using the authority and authority of the managers on the employees.

Considering its contribution to social change, educational organizations have a privileged and important place. The competencies of school administrators are considered important in the management of schools, which are the source of social change movements, prepare individuals for life, and are at the center of conceptual and practical information (Akin, 2014). Being competent means that the manager acts in accordance with the organizational goals while fulfilling his duties, and also has the necessary knowledge, skills and abilities (Kayıkçı, 2001).

Manager competencies; According to Ozdemir et al. (2015), professional expertise and supervision, organizational leadership and instructional leadership are discussed in four dimensions, while Aydın (2005) deals with five dimensions: communication skills, effective work, effective organizational management, adequate educational environment and structure. Şahin (2000), on the other hand, presented a comprehensive list of competencies to determine the qualifications of primary school principals and discussed the competencies of school administrators in five dimensions: instructional leadership, effective communication, school management, effective human resources management and school-environment relations.

Manager competencies are the whole of knowledge, skills, attitudes, values and behaviors that managers should have in order for the organization to reach its goals (Ağaoğlu et al., 2012; Karadağ, 2011). Well-trained managers with leadership qualities are also individuals who are competent in the use of time (Açıkalın, 2000). Açıkalın (1994) describes school administrators as individuals who have effective communication skills and technology, have leadership characteristics, can use their mother tongue correctly and fluently, are physically and psychologically healthy and believe in education.

School administrators plan the future of the institution according to their competencies, determine its vision and direct the change (Şahin, 2000). For a school administrator to be competent in all aspects, he must be an expert

in personal relations, management, analytical thinking and quick decision-making (Sarpkaya, 1997). Indirectly, the level of a school administrator's conceptual, technical and humanistic competencies can give information about the capacity of that school administrator. For this reason, the quality of the school is directly affected by the competencies of school administrators and school management (Beycioğlu & Aslan, 2010).

School administrators should show leadership behaviors and be able to influence employees. Thus, it enables them to take action by achieving effective results in line with the objectives of the institution (Akbaşlı, 2018). In a study in which the relationship between organizational effectiveness and managerial competencies was tried to be explained, Colins (2001) stated that the most important competency of the managers of all successful organizations is leadership. Managerial competencies were evaluated in three categories by Başar (1993) as technical, humanistic and decision competencies, and by Baloglu (2020) as technical, theoretical-conceptual and human competencies. In a study conducted by Sevinç and Arslan (2019), the competencies of school administrators were discussed in four dimensions: conceptual competency, technical competency, humanistic competency and technological competency.

In the literature review, various studies were conducted to determine the qualifications required of school administrators (Agaoglu et al., 2012; Dönmez, 2002; Günay, 2001; Güven, 2002; Karadag, 2011; Madenoglu, 2003; Özdemir et al. 2015; Şahin, 2000; Şener, 2004) was found. These studies, since it is thought that will contribute to the creation of a standard framework regarding managerial competencies, increasing the number of studies to determine managerial competencies (Özdemir et al., 2015; Şahin, 2000) and repeating them in different provinces with different methods (Agaoglu et al., 2012).) is recommended. Same way, in the study conducted by Sevinç and Arslan (2019), it was suggested that research should be conducted to measure the competencies of school administrators in four dimensions. It is thought that this study, which was conducted to determine the competencies of school administrators according to teacher perceptions, will contribute to filling this gap in the literature.

Purpose of the Research

The main purpose of this research is to determine the competencies of school administrators according to teacher perceptions. In order to achieve this main purpose in the research, answers to the following questions were sought.

1. According to teachers' perceptions, at what level are school administrators' competencies?
2. According to the perceptions of the teachers, do the competencies of school administrators differ according to gender, marital status, age, professional seniority, education status, education level served, seniority, employed status and branch of work?

Method

Model of the Research

This study was designed according to the relational survey model, which is one of the quantitative research method models, in order to determine the competencies of school administrators according to teacher perceptions. The relational screening model, according to Karasar (2017); is a model applied to reveal the presence or level of change between two or more variables.

Universe and Sample

The universe of this research consists of 2552 teachers working in the Nizip district of Gaziantep in the 2021-2022 academic year. The sample of the study consists of 390 teachers selected from the universe by simple random sampling method. The research was conducted by taking the opinions of the teachers who participated in the research voluntarily. Descriptive information for the participants is presented in Table 1.

Table 1. Descriptive Statistics of Participants

Group	Subgroup	Frequency (n)	Percent (%)
Gender	“Female”	164	42.1
	“Male”	226	57.9
Marital Status	“Married”	288	73.8
	“Unmarried”	102	26.2
Age	“20-30 Years Old”	106	27.2
	“31-40 Years Old”	154	39.5
	“41-50 Years Old”	122	31.3
	“51-60 Years Old”	8	2.1
Professional Seniority	“0-5 Years”	110	28.2
	“6-10 Years”	66	16.9
	“11-15 Years”	76	19.5
	“16-20 Years”	52	13.3
	“21 Years and above”	88	22.1
Education Status	“Associate Degree”	6	1.5
	“Undergraduate”	344	88.2
	“Graduate”	36	9.2
	“Doctoral”	4	1.0
Education Level Served	“Kindergarten”	12	3.1
	“Primary School”	172	44.1
	“Middle School”	128	32.8
	“High School”	78	20.0
Employed Status	“Contractual”	68	17.4
	“Staffly”	322	82.6
Branch	“Preschool Teacher”	14	3.6
	“Classroom Teacher”	144	36.9
	“Branch Teacher”	222	56.9
	“Voc. Course Teacher”	10	2.6
TOTAL		390	100

According to Table 1; 42.1% (n=164) of the participants of the study were female and 57.9% (n=226) were male. 73.8% (n=288) of the participants were married and 26.2% (n=102) were unmarried. The age groups of the participants in the research are; 20-30 age rate of 27.2% (n=106), 31-40 age rate of 39.5% (n=154), 41-50 age rate of 31.3% (n=122), 51-60 age rate while it is 2.1% (n=8). The professional seniority of the participants in the research is; 0-5 years 28.2% (n=110), 6-10 years 16.9% (n=66), 11-15 years 19.5% (n=76), 16-20 years 13.3% (n=52) and the ratio of participants who have 21 years or more professional seniority is 22.1 (n=88). The educational status of the participants was 1.5% (n=6) associate degree graduate, 88.2% (n=344) undergraduate, 9.2% (n=36) graduate and 1%, 0 (n=4) of them are doctoral graduates. 3.1% (n=12) of the participants worked in kindergarten, 44.1% (n=172) in primary school, 32.8% (n=128) in middle school and 20.0% (n=78) of them are working in high school. While 17.4% (n=68) of the participants work in contracted status, 82.6% (n=322) of them work in staffly status. Similarly, 3.6% (n=14) of the participants were in the preschool teacher branch, 36.9% (n=144) were in the classroom teacher branch, 56.9% (n=222) were branch teachers and 2.6% (n=10) of them are vocational course teachers.

Data Collection Tools

In this study, the "School Administrator Efficiency Scale" developed by Sevinç and Arslan (2019) was used as a data collection tool. Necessary permissions were obtained for the use of the scale. School Administrator Competence Scale; It aims to measure the competencies of school administrators in four dimensions: conceptual competency (items 1-10), technical competency (items 11-26), human competency (items 27-39), and technological competency (items 40-50). The scale consists of 50 items and is a five-point Likert scale. According to the results of the factor analysis performed to determine the validity of the scale, the KMO value was calculated as .910, the Barlett-Sphericity value as .00. The factor loads of the items are between .79 and .64 in the conceptual competence dimension and between .81 and .52 in the technical competence dimension. The

factor loads of the items in the human competence dimension vary between .82 and .54, and the factor loads of the items in the technological competence dimension vary between .90 and .66. The total explained variance value of the scale is 69,598.

The scores of the statements in the scale were planned as “1- no, 2- little, 3- moderate, 4- a lot, 5- full”. A high score from the items in the scale indicates a high level of proficiency, and a low score indicates a low level of proficiency. In this study, the internal consistency coefficient was checked to be used in the reliability analysis of the scale and the “Cronbach's Alpha value was found to be .987”. Within the scope of the reliability analysis of the scale, Cronbach's Alpha (α) value was examined in terms of dimensions. Among these dimensions, the reliability coefficient of the conceptual competence dimension (α) is .942, the technical competence dimension (α) reliability coefficient is .963, the human competence dimension (α) reliability coefficient is .967 and the technological competence dimension (α) reliability coefficient is .972. to create. Cronbach's Alpha (α) value indicates the reliability of a scale, and $\alpha \geq 0.9$ indicates that the scale is perfectly reliable (George & Mallery, 2010). Accordingly, it was decided that the scale used in the study was completely reliable.

Analysis of Data

The data were analyzed with the help of pairwise and multiple comparison techniques. Before the analysis, some applications were made to prepare the data sets for analysis. The presence of missing values was checked and the mean values were assigned instead of the missing values so that they would not affect the mean. Then, extreme values that would disrupt the normal distribution were checked and it was determined that there were no extreme values in the data set. It was investigated whether the data showed normal distribution according to the variables to be compared. When the kurtosis and skewness values, histogram and Kolmogorov--Smirnov values are examined to determine the distribution characteristics of the data sets, it is assumed that the Skewness--Kurtosis (S-K) values are between -1.5 and +1.5 and the data show a normal distribution. Because, “according to Tabachnick, Fidell and Ullman (2007), the values of kurtosis and skewness in the range of -1.5 to +1.5 indicate the normal distribution of the data”. In addition, Kolmogorov-Smirnov test result ($\text{sig}=0.00$) was found significant ($\text{sig}<0.05$). When these analyzes were examined together, it was determined that the data showed a normal distribution.

The proficiency levels of the school administrators included were determined by taking the standard deviation and arithmetic averages. The averages of the variables of gender, age, marital status, professional seniority, education status, education level served, employed status and branch of work of the participants were determined. While the t-test was preferred for paired groups, the Kruskal Wallis H test, which is one of the non-parametric tests, was used to determine the difference between the means, since the assumption of homogeneity between multiple groups could not be achieved. In order to determine the significant differences that emerged as a result of the analysis, the Tamhane T2 test was preferred because the variances were not equal and the sample group was not distributed homogeneously. Because, according to Efe, Bek and Şahin (2000), Tamhane T2 test can be preferred if the variances are not equal and the sample group is not homogeneously distributed.

In this research, the school administrators' ability to rate and interpret scale scores; “1.00 - 1.80 none, 1.81 - 2.60 low, 2.61 - 3.40 medium, 3.41 - 4.20 high and 4.21 - 5.00” are considered complete (Sevinçand Arslan, 2019).

Finding

In this section, information about the analyzes made for the sub-objectives of the research is given and the results of the analysis are presented in the tables.

Findings Related to Competence Levels of School Administrators

In this section, the arithmetic mean, standard deviation, highest and lowest values of the scores obtained from the “School Administrator Competence Scale” applied to the participants were calculated and the results are presented in Table 2.

Table 2. Competence Levels of School Administrators

Dimensions	n	Lowest Score	Highest Score	\bar{x}	Ss	Level
Conceptual Competence	390	1.10	5.00	3.63	.77	Very
Technical Competence	390	1.00	5.00	3.80	.76	Very
Humanistic Competence	390	1.38	5.00	3.93	.76	Very
Technological Competence	390	1.00	5.00	3.80	.82	Very

According to Table 2, according to the perceptions of the participants, school administrators have the highest average in the humanistic competence dimension ($\bar{x}=3.93$) and the lowest in the conceptual competence dimension ($\bar{x}=3.63$). It is seen that they have the same level of average ($\bar{x}=3.80$) in the dimensions of technical competence and technological competence. However, their competencies in all dimensions are at the "very" level. According to these findings, it can be considered as an important situation for schools that school administrators have a high level of humanistic competence.

Findings Related to Gender Variable

A t-test analysis was conducted to reveal whether the participant perceptions of school administrators' proficiency levels differed significantly according to the gender variable. The results of the analysis are presented in Table 3.

Table 3. "T-test" Results of Managerial Efficacy Perception Level Scores by Gender

Dimensions	Category	n	\bar{x}	F	t	Sd	p
Conceptual Competence	"Female"	164	3.65	.230	-.39	388	.69
	"Male"	226	3.64				
Technical Competence	"Female"	164	3.76	1.375	-.97	388	.33
	"Male"	226	3.84				
Humanistic Competence	"Female"	164	3.89	1.930	-.99	388	.32
	"Male"	226	3.97				
Technological Competence	"Female"	164	3.73	1.056	-1.49	388	.13
	"Male"	226	3.86				

P < .05

According to the analysis in Table 3, it is seen that the competencies of school administrators do not differ significantly according to the gender variable of the participants.

Findings Related to Marital Status Variable

A t-test analysis was conducted to reveal whether the participant perceptions of school administrators' proficiency levels differed significantly according to the marital status variable. The results of the analysis are presented in Table 4.

Table 4. "T-test" Results of Managerial Efficacy Perception Level Scores According to Marital Status Variable

Dimensions	Category	n	\bar{x}	F	t	Sd	p
Conceptual Competence	"Married"	288	3.63	.002	.36	388	.72
	"Unmarried"	102	3.60				
Technical Competence	"Married"	288	3.82	.713	.85	388	.39
	"Unmarried"	102	3.75				
Humanistic Competence	"Married"	288	3.98	2.025	2.09	388	.03
	"Unmarried"	102	3.79				
Technological Competence	"Married"	288	3.83	1.271	1.23	388	.21
	"Unmarried"	102	3.72				

P < .05

According to the analysis in Table 4, the competencies of school administrators differ in the dimension of humanistic competency according to the marital status variable of the participants ($p=.03$). It does not differ in

terms of conceptual competence ($p=.72$), technical competence ($p=.39$) and technological competence ($p=.21$). It is seen that the arithmetic mean of married participants ($\bar{x}=3.98$) is higher than the arithmetic mean of single participants ($\bar{x}=3.79$) in the dimension of humanistic competence. According to this, it can be said that married participants perceive the humanistic competence level of school administrators at a higher level than singles.

Findings Related to Age Variable

The Kruskal Wallis H test was used to determine whether the proficiency levels of school administrators differ significantly according to the age variable, and the results of the analysis are presented in Table 5.

Table 5.“KruskalWallisH Test” Results of Managerial Efficacy Perception Level Scores by Age Variable

Dimensions	Category	n	Average	X ²	SD	P	Significant Difference
Conceptual Competence	“20-30 Years old(1)”	106	193.35	4.755	3	.19	
	“31-40 Years old(2)”	154	199.37				
	“41-50 Years old(3)”	122	187.34				
	“51-60 Years old(4)”	8	274.00				
Technical Competence	“20-30 Years old(1)”	106	190.35	5.852	3	.12	
	“31-40 Years old (2)”	154	187.50				
	“41-50 Years old (3)”	122	204.84				
	“51-60 Years old (4)”	8	275.25				
Humanistic Competence	“20-30 Years old(1)”	106	182.14	13.261	3	.00	4-1
	“31-40 Years old (2)”	154	189.14				4-2
	“41-50 Years old (3)”	122	206.89				4-3
	“51-60 Years old (4)”	8	321.25				
Technological Competence	“20-30 Years old(1)”	106	179.63	16.070	3	.00	4-1
	“31-40 Years old (2)”	154	186.47				4-2
	“41-50 Years old (3)”	122	212.37				4-3
	“51-60 Years old (4)”	8	322.25				

P<,05

According to the analysis in Table 5, the competencies of school administrators differ in terms of humanistic competency ($p=.00$) and technological competency ($p=.00$) according to the age variable of the participants. It does not differ in terms of conceptual competence ($p=.19$) and technical competence ($p=.12$). According to the results of Tamhane's T2 test analysis, which was conducted to determine which age groups' humanistic and technological competence levels differ, it was found that the humanistic and technological competence perceptions of the participants in the 51-60 age group were at a higher level than the other age groups.

Findings Related to the Variable of Professional Seniority

The Kruskal Wallis H test was used to determine whether the proficiency levels of school administrators differ significantly according to the professional seniority variable, and the results of the analysis are presented in Table 6.

Table 6. “KruskalWallisH Test” Results of Managerial Efficacy Perception Level Scores According to Professional Seniority Variable

Dimensions	Category	n	Average	X ²	SD	P	Significant Difference
Conceptual Competence	“0-5 Years.(1)”	110	196.74	5.740	4	.22	
	“6-10 Years. (2)”	66	213.11				
	“11-15 Years.(3)”	76	183.95				
	“16-20 Years.(4)”	52	170.38				
	“21 and over.(5)”	86	205.80				
Technical Competence	“0-5 Years. (1)”	110	192.68	1.604	4	.03	2-4
	“6-10 Years. (2)”	66	213.56				
	“11-15 Years. (3)”	76	178.63				
	“16-20 Years. (4)”	52	165.69				
	“21 and over. (5)”	86	218.17				
Humanistic Competence	“0-5 Years. (1)”	110	189.97	1.749	4	.06	
	“6-10 Years. (2)”	66	200.92				
	“11-15 Years. (3)”	76	176.13				
	“16-20 Years. (4)”	52	176.92				
	“21 and over. (5)”	86	226.76				
Technological Competence	“0-5 Years. (1)”	110	183.30	16.403	4	.06	
	“6-10 Years. (2)”	66	210.80				
	“11-15 Years. (3)”	76	173.53				
	“16-20 Years. (4)”	52	173.85				
	“21 and over. (5)”	86	231.87				

P<,05

According to Table 6, participants' perception levels of managerial competence do not differ in terms of conceptual competence ($p=.22$), humanistic competence ($p=.06$) and technological competence ($p=.06$) according to professional seniority variable. It is seen that there is a difference ($p=.03$) in the dimension of technical competence. According to the results of the Tamhane's T2 test, which was conducted to determine which of the professional seniority groups this differentiation is, it is seen that the participants who worked between 6 and 10 years in the dimension of technical competence had a higher level of perception than the participants who worked between 16 and 20 years.

Findings Related to Educational Status Variable

The Kruskal Wallis H test was performed to determine whether the proficiency levels of school administrators differed significantly according to the educational status variable according to the perceptions of the participants, and the results of the analysis are presented in Table 7.

Table 7.“KruskalWallisH Test” Results of Managerial Efficacy Perception Level Scores According to the Variable of Educational Status

Dimensions	Category	n	Average	X ²	SD	P	Significant Difference
Conceptual Competence	“Associate Degree (1)”	6	309.17	10.714	3	.01	1-2
	“Undergraduate (2)”	344	191.45				1-3
	“Graduate (3)”	36	202.78				
	“Doctoral(4)”	4	308.00				
Technical Competence	“Associate Degree (1)”	6	302.17	11.385	3	.01	1-2
	“Undergraduate (2)”	344	192.54				1-3
	“Graduate (3)”	36	191.06				4-2
	“Doctoral(4)”	4	330.00				4-3
Humanistic Competence	“Associate Degree (1)”	6	272.83	9.649	3	.02	4-2
	“Undergraduate (2)”	344	193.96				4-3
	“Graduate (3)”	36	181.78				
	“Doctoral(4)”	4	335.50				
Technological Competence	“Associate Degree (1)”	6	290.50	9.939	3	.02	4-2
	“Undergraduate (2)”	344	192.02				4-3
	“Graduate (3)”	36	198.61				
	“Doctoral(4)”	4	324.50				

P<,05

According to Table 7, the perception levels of the participants' managerial competencies were measured in terms of conceptual competency (p=.01), technical competency (p=.01), humanistic competency (p=.02), and technological competency (p=.02) according to the variable of educational status appears to differ. According to the results of Tamhane'sT2 test, which was conducted to determine which categories of education status groups this differentiation is between, those who have an associate degree in conceptual competence compared to those who have undergraduate and graduate degrees, those who have an associate degree in technical proficiency compared to those who have undergraduate and graduate degrees, and those with a doctoral degree in terms of technical proficiency. It is seen that the participants with a doctoral level education in the dimensions of humanistic competence and technological competence have a higher level of perception than the participants with undergraduate and graduate education compared to those with undergraduate and graduate degrees.

Findings Related to the Variable of Education Level Served

The Kruskal Wallis H test was conducted to reveal whether the participant perceptions of school administrators' proficiency levels differed significantly according to the education level served variable. The results of the analysis are presented in Table 8.

Table 8.“KruskalWallisH Test” Results According to the Variable of Educational Level Served of Executive Efficacy Perception Level Scores

Dimensions	Category	n	Average	X2	SD	P	Significant Difference
Conceptual Competence	“Kindergarten(1)”	12	162.33	5.019	3	.17	
	“Primary School(2)”	172	185.76				
	“Middle School(3)”	128	199.33				
	“High School(4)”	78	215.81				
Technical Competence	“Kindergarten (1)”	12	149.67	7.684	3	.06	
	“Primary School(2)”	172	181.92				
	“Middle School(3)”	128	209.11				
	“High School(4)”	78	210.17				
Humanistic Competence	“Kindergarten (1)”	12	148.33	6.913	3	.07	
	“Primary School(2)”	172	183.59				
	“Middle School(3)”	128	205.23				
	“High School(4)”	78	213.06				
Technological Competence	“Kindergarten (1)”	12	160.83	15.667	3	.00	4-2
	“Primary School(2)”	172	182.14				4-3
	“Middle School(3)”	128	190.11				
	“High School(4)”	78	239.14				

According to Table 8, the perception levels of the participants regarding managerial competencies did not differ in terms of conceptual competency ($p=.17$), technical competency ($p=.06$), humanistic competency ($p=.07$) according to the variable of educational level. It differs in terms of technological competence ($p=.00$). “As a result of the Tamhane's T2 test analysis, which was conducted to determine between which education level this differentiation is, it is seen that the participants working at the high school level of educational institutions have higher technological competence perception levels than the participants working at the secondary and primary education level.”

Findings Related to Employed Status Variable:

T-test analysis was performed to determine whether the proficiency levels of school administrators differ according to the employed status variable according to the perceptions of the participants, and the results of the analysis are presented in Table 9.

Table 9.“T-Test” Results of Managerial Efficacy Perception Level Scores According to the Variable of Employed Status

Dimensions	Category	n	\bar{x}	F	t	Sd	p
Conceptual Competence	“Contractual”	68	3.63	2.098	-.01	388	.99
	“Staffly”	322	3.62				
Technical Competence	“Contractual”	68	3.85	1.358	.60	388	.55
	“Staffly”	322	3.79				
Humanistic Competence	“Contractual”	68	3.98	.271	.60	388	.55
	“Staffly”	322	3.92				
Technological Competence	“Contractual”	68	3.82	.014	.15	388	.87
	“Staffly”	322	3.80				

According to the analysis in Table 9, it is seen that the competencies of school administrators do not differ significantly according to the employed status variable of the participants ($p>.05$).

Findings Related to the Variable of the Branch

The KruskalWallisH test was conducted to reveal whether the participant perceptions of school administrators' proficiency levels differed significantly according to the branch variable. The results of the analysis are presented in Table 10.

Table 10.“KruskalWallisH Test” Results of Managerial Efficacy Perception Level Scores According to the Branch Variable

Dimensions	Category	n	Average	X ²	SD	p	Significant Difference
Conceptual Competence	“Preschool Teacher(1)”	14	160.64	6.814	3	.08	
	“Classroom Teacher(2)”	144	183.94				
	“Branch Teacher(3)”	222	207.19				
	“Voc. Course Teacher (4)”	10	151.10				
Technical Competence	“Preschool Teacher(1)”	14	166.07	6.070	3	.10	
	“Classroom Teacher(2)”	144	180.64				
	“Branch Teacher(3)”	222	205.52				
	“Voc. Course Teacher (4)”	10	228.30				
Humanistic Competence	“Preschool Teacher(1)”	14	163.21	9.332	3	.02	3-2
	“Classroom Teacher(2)”	144	175.72				
	“Branch Teacher(3)”	222	209.76				
	“Voc. Course Teacher (4)”	10	208.90				
Technological Competence	“Preschool Teacher(1)”	14	146.07	8.792	3	.03	3-2
	“Classroom Teacher(2)”	144	179.65				
	“Branch Teacher(3)”	222	207.65				
	“Voc. Course Teacher (4)”	10	223.10				

According to Table 10, the participants' perceptions of managerial competence did not differ in terms of conceptual competence ($p=.08$) and technical competence ($p=.10$) according to the branch variable. It differed in the dimensions of humanistic competence ($p=.02$) and technological competence ($p=.03$). “As a result of the Tamhane'sT2-test analysis conducted to determine which branches this differentiation is between, it is seen that the participants who are branch teachers have a higher perception level than the participants who are classroom teachers.”

Conclusion, Discussion and Recommendations

In this research, the competencies of school administrators were discussed in four dimensions: conceptual, technical, human and technological competency. As a result of this research, which was conducted to determine the competencies of school administrators according to teacher perceptions, it was found that school administrators' competencies were at the "very" level according to teacher perceptions. School management is a task that has versatile competence and skill characteristics due to its unique characteristics and complex structure (Özdemir et al. 2015). Since school management requires versatile skills and high level of competence, it is important in this study that school administrators' proficiency levels are "very" in all dimensions. Because this result can be accepted as an indication that school administrators have a holistic perspective on their institutions. It is seen that this finding also overlaps with the finding revealed as a result of the study conducted by Güven (2002). Because in this research, the competencies of school administrators were found to be at the "mostly" level by the teachers and themselves. However, in the study conducted by Dinç and Göksoy (2020), the technological competence levels of school administrators were found at "medium" level, and in the research conducted by Öztürk and Erdem (2020), the human competencies of school administrators were found at "weak" level. It is seen that the results of this study do not overlap with the results. The reason for this is that the research conducted by Dinç and Göksoy (2020) focused only on the competence of school administrators in the field of technology, while the research conducted by Öztürk and Erdem (2020) was evaluated only as a secondary school choice. Teachers as an example.

In this study, it was found that according to the gender variable, the proficiency levels of the participants did not differ according to their perceptions of the school administrators. This can be explained by the fact that the gender variable is not a determining factor in fulfilling the teaching profession.

In this research, it was found that the proficiency levels of school management did not differ in terms of conceptual competence, technical competence, and technological competence according to the marital status variable, but differed in the level of human competence according to the perceptions of the participants. It is seen that married participants have a higher perception level than single participants in the dimension of human

competence. According to the marital status variable, in the study conducted by Öztürk and Erdem (2020), it is seen that school administrators' competencies do not differ significantly, and according to Çetin (2009), single teachers find school administrators more competent than married ones. According to Öztürk and Erdem (2020), the reason for this differentiation stems from the fact that the expectations of single teachers from school administrators are lower than those of married teachers. In this study, the reason why married teachers' perceptions of human efficacy are higher than single teachers can be attributed to psychological reasons such as family responsibilities and perspective on life.

In this study, it was determined that the proficiency levels of school administrators did not differ in conceptual and technical dimensions according to the age variable, but differed in human and technological dimensions. In terms of human and technological competence, it has been observed that participants in the 51-60 age range are at a higher level than the participants in the 41-50 age range, 31-40 age range and 20-30 age range. In the study conducted by Öztürk and Erdem (2020), there was no significant difference between the competencies of school administrators according to the age variable, while in the study conducted by Dinç and Göksoy (2020), only the technological competence dimension of school administrators was found to be higher in the 31-40 age group. Such a conclusion may have been reached since it is accepted that teachers between the ages of 31-40 experience the most productive periods in terms of technology. The reason why participants in the 51-60 age range in this study have higher perceptions of human and technological competence than other age groups can be explained by the fact that they are related to the level of maturity in the profession.

One of the results of this research is that school administrators differ in conceptual, technical and technological competence dimensions according to the professional seniority variable of the participants, but they do not differ in the dimension of human competence. According to Beytekin (2004), teachers' perceptions in the first years of their profession are more positive than others. Similarly, in the study conducted by Babaoğlu and Çakan (2005), young participants find school administrators more competent than senior participants.

In the research conducted by Şener (2004), the proficiency levels of school management do not differ according to the educational status of the participants. In this study, it is seen that the proficiency levels of school administrators differ according to the perceptions of the participants in the dimensions of technical and human competence according to the educational status of the participants, but do not differ in the conceptual and technological dimensions.

According to the education level variable, while the competence levels of school management do not differ in conceptual, technical and human competence dimensions, they differ in technological competence dimensions. In terms of technological competence, it is seen that the participants who work at the high school level of educational institutions have a higher level of perception than those who work at the secondary and primary school level. This finding was confirmed by Ağaoglu et al. (2012) and does not coincide with the results of the study. Because Ağaoglu et al. (2012) revealed that the average of high school teachers' perceptions of the efficacy of school management is at the lowest level, while the average of primary school teachers is at the highest level, according to the education level of teachers.

In this research, it is seen that the perceptions of the participants do not differ according to the status variable, but the perceptions of the participants do not differ in terms of conceptual competence and technical competence, but differ in human and technological dimensions. It is among the results of the study that the participants who work as classroom teachers have a higher perception level than the participants who work as branch teachers. In the study conducted by Bayrakçı and Eraslan (2014), the technological competence levels of classroom teachers and school administrators were found to be higher than branch teachers.

In some countries where school administration is professional and accepted as an area of expertise, managerial competencies are accepted as the basic criterion for the appointment of school administrators (Ağaoglu et al., 2012). For this reason, it is important to establish a pool of school administrator candidates by determining the qualifications of school administrators (Öz, 2019) and to appoint school administrators according to this pool.

A school principal may not have as much influence on students' success as a teacher. However, the decisions taken by the school administrator as a result of the examinations and observations to be made, the expectations regarding education, the ability to create resources, and positive behaviors such as creating a positive organizational climate indirectly affect the success of the students (Karip&Köksal, 1996; Korkmaz, 2005). For this reason, school administrators have a direct and indirect effect on creating an effective school (Bursalıoğlu,

2019). While an effective school administrator is seen as a person who provides resources to the school in accordance with the laws and rules and is focused on the goals of the institution, today the leadership characteristics of the administrators are emphasized before being a manager (Korkmaz, 2005). For this reason, creating and managing a correct school culture is considered among the most important competencies of school administrators (Baloğlu, 2020). Seminars, congresses, workshops, etc. to increase the level of competence of managers. studies are recommended.

Referanslar

- Açıkalin, A. (1994). *Çağdaş örgütlerde insan kaynağının personel yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Açıkalin, A. (2000). *İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve empati becerileri arasındaki ilişki (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Agaoglu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. & Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim*, 37 (164), 159-175.
- Akbaşlı, S. (2018). Okul yöneticisi ve okul yöneticisinin yeterlikleri. N. Cemaloğlu ve M. Gürkan Gülcan (Ed.). *Kuramdan uygulamaya okul yönetimi* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Akın, U. (2014). Okul müdürlerinin inisiyatif alma düzeyleri ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(2), 125-149.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim yönetimi* Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Babaoğlu, E. & Çakan, M. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin değerlendirilmesi: Müdürlerin insan ilişkileri, kavramsal ve teknik yeterliklerine ilişkin bir araştırma. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(10), 19-40.
- Baloglu, N. (2020). Okul yöneticilerinin yeterlikleri. N. Baloğlu (Ed.). *Eğitim kurumlarında yönetim ve liderlik* içinde (s.1-24). Ankara: Gece Kitaplığı.
- Başar, H. (1993). *Eğitim denetçisi: rolleri, yeterlilikleri, seçilmesi, yetiştirilmesi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetimsel davranış*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bayrakçı, M. & Eraslan, F. (2014). Ortaöğretim okul yöneticilerinin inovasyon yeterlilikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (28), 96-135.
- Beycioğlu, K. & Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 2-13.
- Beytekin, F. (2004). *İlköğretim okul müdürleri için eğitim liderliği standartlarının araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmit, Türkiye.
- Bursalioğlu, Z. (2019). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, M. (2009). *İlköğretim öğretmenlerinin ve müdür yardımcılarının algularına göre müdürlerinin liderlik yeterlikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Colins, J. (2001). *Good to great* (Çev. L. Cinemre). İstanbul: BoynerYayıncılık.
- Dinç, H. & Göksoy, S. (2020). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlilikleri. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 6(1), 20-35.
- Dogani, O. (2010). *Yönetim bilinci ve motivasyon*. İstanbul: Karma Yayıncılık.

- Dönmez, B. (2002). Müfettiş, okul müdürü ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 29(29), 27-45.
- Efe, E., Bek, Y. & Şahin, M. (2000). *SPSS'te çözümleri ile istatistik yöntemler II* (10. Baskı). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple study guide and reference*. Boston: Pearson Education.
- Güçlü, F. (2019). *Yeni kamu yönetiminin önerdiği araçların milli eğitim sistemine yansımaları*. (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Niğde.
- Günay, M. (2001). *İlköğretim devlet okulu müdürlerinin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin ve müdürlerin kendi algıları ile incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Güven, İ. H. (2002). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Sakarya İli örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, Türkiye.
- Karadağ, E. (2011). Okul müdürlerinin niteliklerine ilişkin olarak öğretmenlerin oluşturdukları bilişsel kurgular: Fenomonolojik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 36(159),25-40.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler* (32. Baskı). Ankara: Nobel yayınları.
- Karip, E. & Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 245.
- Kayıkçı, K. (2001). Yönetici yetiştirme sorunu. *Milli Eğitim Dergisi*, 150(28-32).
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar çözümler ve öneriler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.
- Madenoğlu, C. (2003). *Ortaöğretim kurumu yöneticileri ve öğretmenlerinin okul yöneticilerinde bulunması gereken niteliklere ilişkin öncelikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.
- Morgan, G. (1989). Empowering human resources. *Human Resource Management in Education*. Bristol: Open University Press, 12, 32-37.
- Öz, H. (2019). Veri temelli okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve görevlendirme modeli. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 311-334.
- Özdemir, S., Sezgin, F. & Kılıç, D. Ö. (2015). Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(177),365-383.
- Öztürk, K. & Erdem, M. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin yönetici yeterlikleri ile öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 26-47.
- Şahin, A. E. (2000). İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(22), 243-260.
- Sarpkaya, R. (1997). Milli eğitim bakanlığındaki kurum yöneticilerinin atamalarının çağdaş işgören yönetimi ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Yaşam Dergisi*, 2(6),1-10.
- Şener, S. (2004). *İlköğretim okul müdürlerinin müdürlük yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye.
- Sevinç, N. & Arslan, H. (2019). Okul yöneticisinin yeterlikleri ölçeği geliştirme çalışması. *Research Studies Anatolia Journal*, 2, 126-135.

- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (5. Baskı), Boston, MA: Pearson.
- Tearle, P. (2004). A theoretical and instrumental framework for implementing change in ICT in education. *Cambridge journal of education*, 34(3), 331-351.
- Töremen, F. & Kolay, Y. (2003). İlköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Wang, W.-C., Lin, C.-H. & Chu, Y.-C. (2011). Types of competitive advantage and analysis. *International Journal of Business and Management*, 6(5), 100-104.

Türkçe Özet

Zamanla doğanın ve insan topluluklarının değişmesi gibi örgütlerde değişim yaşamaktadır. Örgütsel etkinliği ve verimliliği sağlayarak başarılı bir sonuca ulaşmak isteyen yönetici, örgüt içinde insan ilişkilerini iyi yönetmek (Başaran, 1992) ve yeterlikleri sergilemek zorundadır. Yeterlik, bireyin bir davranış ortaya koyabilmesi için gerekli beceriye, donanımına ve bilgi birikimine sahip olması (Başaran, 2000; Töremen ve Kolay, 2003) ve kişinin görevini istenilen düzeyde yerine getirebilme kapasitesidir (Şahin, 2000).

Toplumsal değişime katkısı göz önüne alındığında eğitim örgütleri ayrıcalıklı ve önemli bir yer tutmaktadır. Toplumsal değişim hareketlerinin kaynağı, bireyleri hayata hazırlayan, kavramsal ve uygulamaya yönelik bilgileri veren okulların yönetim ve organizasyonunda okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Okul yöneticilerinin görevlerini yaparken sergiledikleri liderlik stillerinin neler olabileceğinin anlatılması gerekmektedir (Akın, 2014). Yönetici yeterlikleri, örgütün hedeflerine ulaşabilmesi için yöneticilerin sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum, değer ve davranışlar bütünüdür (Ağaoğlu, Altunkurt, Yılmaz ve Karaköse, 2012; Karadağ, 2011).

Türkiye’de eğitim yöneticilerinin yeterliklerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmasına rağmen, okul yöneticiliği meslekleşmediği için bu yeterlikler uygulamaya geçirilememiştir (Ağaoğlu ve diğerleri, 2012). Okul yöneticisi, liderlik davranışları göstermeli ve çalışanları etkilemeyi başarabilmelidir. Böylece onları harekete geçirir ve örgüt amaçları doğrultusunda etkili sonuçlara ulaşabilir (Akbaşlı, 2018). Colins (2001) örgütsel etkililik ile yönetici yeterlikleri arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalıştığı bir araştırma da, başarılı tüm örgütlerin yöneticilerinin en önemli yeterliğinin liderlik özelliğine sahip olmaları olduğunu belirtmiştir. Yönetici yeterliklerini, Başar (1993), teknik, insancıl ve karar yeterlikleri, Baloğlu (2020) ise teknik, kuramsal-kavramsal ve insani yeterlikler olmak üzere üç kategoride değerlendirmişlerdir. Sevinç ve Arslan (2019) tarafından yapılan bir çalışmada ise okul yöneticilerinin yeterlikleri, kavramsal, teknik, insancıl ve teknolojik yeterlikler olarak dört boyutta belirlenmiştir.

Literatür taramasında okul yöneticilerinin yeterliklerini belirlemeye yönelik olarak yapılan çeşitli araştırmalara (Ağaoğlu ve diğerleri, 2012; Dönmez, 2002; Günay, 2001; Güven, 2002; Karadağ, 2011; Madenoğlu, 2003; Özdemir ve diğerleri, 2015; Şahin, 2000; Şener, 2004) rastlanılmıştır. Bu araştırmalarda, yönetici yeterlikleri ile ilgili olarak standart bir çerçeve oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşünüldüğünden yönetici yeterliklerini belirlemeye yönelik olarak yapılan çalışmaların sayılarının artırılması (Özdemir ve diğerleri, 2015; Şahin, 2000) ve farklı illerde, farklı yöntemlerle tekrarlanması (Ağaoğlu ve diğerleri, 2012) gerektiği önerilmiştir. Benzer şekilde Sevinç ve Arslan (2019) tarafından yapılan çalışma da okul yöneticilerinin yeterliklerini belirlenen bu dört boyutta ölçebilecek araştırmaların yapılması gerektiği önerilmiştir.

Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama desenine göre tasarlanan bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin yeterliliklerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranacaktır.

- Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin yeterlilikleri ne düzeydedir?
- Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin yeterlilikleri cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, görev yapılan eğitim kademesi, çalışma durumu ve görev yaptığı branş değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Okul yöneticilerinin yeterliklerini öğretmen algılarına göre belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Okul yöneticilerinin yeterliklerini değerlendiren öğretmen görüşleri katılımcıların cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, eğitim durumu, görev yapılan eğitim kademesi, görev yapılan statü ve görev yaptığı branş değişkenlerine göre ele alınarak incelenmiştir. Araştırmanın evrenini, Gaziantep ili Nizip ilçesinde görev yapmakta olan 2552 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise, evren içerisinden basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 390 öğretmenden oluşmaktadır.

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin yeterliklerini belirlemeyi amacıyla bu çalışma ilişkisel tarama modeli ile tasarlanmış ve veriler, Sevinç ve Arslan (2019) tarafından geliştirilen “Okul Yöneticisinin Yeterlikleri Ölçeği” yardımı ile toplanmıştır.

Veriler ikili ve çoklu karşılaştırma teknikleri yardımıyla analiz edilmiştir. Verilerin dağılımının bağımlı ve bağımsız değişkenlerimize göre normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırma kapsamına alınan okul yöneticilerinin yeterlik düzeyleri, aritmetik ortalama ve standart sapma cinsinden belirlenmiştir. Katılımcıların cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, görev yaptığı branş, eğitim durumu değişkenlerine ait ortalamalar belirlenmiştir. Ortalamalar arası farkların tespitinde, ikili gruplar için t-testi, çoklu gruplar için Kruskal Wallis H testi tercih edilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre okul yöneticilerinin yeterlik düzeylerini değerlendiren öğretmen görüşleri genel olarak “Çok” düzeyinde bulunmuştur.

Katılımcı görüşleri arasında *Cinsiyet* değişkenine göre, anlamlı bir farklılık yoktur ($p < ,05$). *Medeni Durum* değişkeni bakımından insancıl yeterlik boyutlarında anlamlı farklar bulunurken; kavramsal yeterlik, teknik yeterlik ve teknolojik yeterlik boyutlarında anlamlı farklar bulunmamaktadır ($p < ,05$).

Katılımcıların *Yaş Değişkenine* göre okul müdürlerinin kavramsal yeterlik ve teknik yeterlik boyutlarında farklılaşma bulunmamaktadır. Fakat bununla birlikte insancıl yeterlik ve teknolojik yeterlik boyutlarında anlamlı farklara rastlanmaktadır ($p < ,05$).

Mesleki Kıdem değişkenine göre katılımcı görüşleri sadece teknik yeterlik boyutunda farklılaşırken kavramsal, insancıl ve teknolojik yeterlik boyutlarında anlamlı olarak ($p < ,05$) farklılaşmamaktadır.

Eğitim Durumları değişkenine göre katılımcı görüşlerinin tüm boyutlarda anlamlı farklılıklar ($p < ,05$) gösterdiği görülmektedir.

Yine katılımcı görüşleri *Görev Yapılan Eğitim Kademesi Değişkenine* göre kavramsal yeterlik, teknik yeterlik, insancıl yeterlik boyutlarında farklılaşmazken; teknolojik yeterlik boyutunda anlamlı olarak ($p < ,05$) farklılaşmaktadır.

Katılımcıların istihdam şekline göre katılımcı görüşleri arasında anlamlı farklılaşma ($p > ,05$) bulunmamaktadır.

Görev yapılan branş değişkenine göre katılımcı görüşlerinin kavramsal yeterlik ve teknik yeterlik boyutlarında farklılaşmadığı ($p > ,05$), insancıl yeterlik ve teknolojik yeterlik boyutunda farklılaştığı ($p < ,05$) görülmektedir.

Araştırmanın sonuçları literatür temelinde tartışılmakta ve yöneticilerin yeterlik düzeylerini daha da arttırmaya yönelik seminer, kongre, çalıştay vb. çalışmalar önerilmektedir.



Çocuk Gelişimi Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi İle Mutluluk Seviyeleri Arasındaki İlişki

Fatma ÇAKIR AKSUNGUR*^a

Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi:

Geliş :03.04.2023

Düzeltilme :21.11.2023

Kabul :27.11.2023

Keywords:

Yaşam boyu öğrenme, çocuk gelişimi öğretmen adayları, mutluluk düzeyleri

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Öz

Yaşam boyu öğrenme, her yaşta ve her yerde öğrenmeyi kapsayan uzun bir süreçtir. Bireylerin öğrenmesini etkileyen faktörlerden biri de mutluluktur. Çocuk gelişimi alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenme hakkında farkındalık kazanması meslek grubu ve eğitim açısından büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, çocuk gelişimi bölümü öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek ve yaşam boyu öğrenme ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu çalışma, ülkemizde devlet üniversitelerinde öğrenim gören (282) çocuk gelişimi bölümü (ön lisans ve lisans) öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmanın yöntemi, ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Hills ve Argyle (2002) tarafından geliştirilmiş olan Oxford Mutluluk Anketi ve Coşkun (2009) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ) anketi kullanılmıştır. Anketlerden elde edilen sonuçlar, SPSS 22 paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda çocuk gelişimi öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mutluluk düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Ancak katılımcıların bazı demografik (cinsiyet, yaş vb.) değişkenleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimi ve mutluluk düzeylerinin açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

The Relationship Between Lifelong Learning Tendency and Happiness Levels of Child Development Teacher Candidates

Article Information

DOI:

Article History:

Received :03.04.2023

Revised :21.11.2023

Accepted :27.11.2023

Keywords:

lifelong learning, child development teacher candidates, happiness levels

Abstract

Lifelong learning is a long process involving learning at any age and anywhere. One of the factors affecting the learning of individuals is happiness. It is of great importance in terms of professional group and education that teacher candidates studying in the field of child development raise awareness about lifelong learning. In this context, the aim of this study is to determine the lifelong learning tendencies of the child development department teacher candidates and to reveal the relationship between lifelong learning and happiness levels. This study was applied to (282) child development department (associate and undergraduate) students studying at state universities in our country. The method of the research is a descriptive study based on the relational survey model. The Oxford Happiness Questionnaire developed by Hills and Argyle (2002) and the Lifelong Learning Dispositions Scale (LLDS) questionnaire developed by Coşkun (2009) were used

*İlgili Yazar: fatmacakir@nevsehir.edu.tr

^aÖğr. Gör., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir, Türkiye, <https://orcid.org/0000-0002-7225-9172>

Article Type:
Research Article

as data collection tools in the study. The results obtained from the questionnaires were evaluated using the SPSS 22 package program. As a result of the research, no significant relationship was found between the lifelong learning tendencies of the child development teacher candidates and their happiness levels. However, it was determined that there was a statistically significant difference between some demographic (gender, age, etc.) variables of the participants and their lifelong learning tendency and happiness levels.

GİRİŞ

Yaşam boyu öğrenme (YBÖ) kavramı, dünyada yaşamın her alanında ivme kazanmış, 2000’li yıllardan itibaren ise Türkiye’de sıkça gündeme gelmeye başlamıştır (Güleç, Çelik & Demirhan, 2012). Çağımızda bilim ve teknoloji alanında yaşanan hızlı değişim bilgilerin hızla artmasına ve var olan bilgilerin kısa zaman içinde güncelliğini kaybetmesine neden olmuştur. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme, bireylere öğrenmede ikinci bir fırsat tanıma, daha çeşitli ve yüksek seviyede eğitim imkânları sunma olarak tanımlanmaktadır (Soran, Akkoyunlu & Kavak, 2006). Başka bir deyişle farklı alanlarda kişilerin yeterliliklerini daha üst düzeye taşımak için yaşamları boyunca etkin bir şekilde katıldıkları öğrenme olanakları olarak tanımlanabilir (Aksoy, 2008). Gün geçtikçe yaşam boyu öğrenmeye ihtiyaç artmaktadır. Günümüzde yaşam boyu öğrenmeye olan ilgi ve ihtiyacın artmasında; iş olanakları, değişen hayata uyum sağlama çabası, çağımızdaki eğitim ihtiyaçlarını karşılama gereksinimi, bireyin kendisini gerçekleştirme uğraşı gibi çeşitli beceriler kazanmak ve mutlu olmaktır. İnsanlar edindikleri işlerini koruyabilmek, bilgilerini yenilemek ve daha fazla bilgi beceriye sahip olabilmek amacıyla formal eğitimlerinin dışında diğer alanlarda da kendisini geliştirmeyi planlamaktadır (Erdamar, 2011). YBÖ, kişilere olabildiğince eşit fırsatlar sunmakta, mekân, zaman, yaş, sosyo-ekonomik durum ve eğitim seviyesi gibi sınırlılıkları ise olabildiğince ortadan kaldırmayı hedeflemektedir (Günüç, Odabaşı & Kuzu, 2012; Preece, 2011).

YBÖ, ayrıca bireylerin kendilerini gerçekleştirmeleri ve huzurlu, mutlu bir hayat sürdürmeleri için gerekliliktir. Fakat her kişinin kendini gerçekleştirme dönüm noktasına, eşit hızda ve eşit düzeyde erişmesi mümkün olmamaktadır. Çünkü her bireyin hayata bakışını ve hayat şartlarını eşitlemek mümkün değildir. Bu bağlamda bireylerin hayattaki deneyim ve öğrenmeleri de farklılık göstermektedir. Bireyin gerek yaşam boyu öğrenme ortamları, gerek öğrenme stilleri birçok etmeden (yaş, kültür mirası, güdülenmişlik durumu vb.) etkilenmektedir (Günüç, Odabaşı & Kuzu, 2012). Eğitim uygulamalarında, eğitim sisteminin odak noktaları, eğitimcilerin kendilerini kişisel ve mesleki açıdan geliştirmeleri, güncel gelişmeler ile bilgilerini yenilemeleri, öğrencilerinin karşısında yaşam boyu öğrenme alanında iyi bir model olmaları açısından oldukça kıymetlidir (Düzgün, 2016).

Çocuk gelişimi öğretmen adaylarının hem kapsamlı mesleki yeterliliklere sahip olması hem de kendilerini her açıdan geliştirerek öğrencilerine verimli olması oldukça önem arz eden bir yetidir. İyi bir öğretmen adayının sahip olması gereken özelliklerden bir diğeri ise kişinin bulunduğu ortam ve imkânlardan mutlu olması ve çevresindeki kişilere bu konuda örnek davranışlar sergilemesidir. İç huzurunu korumayı başaran ve böylelikle kendini mutlu hisseden öğretmen adayı, karşılaştıkları problemler karşısında daha çözümlü davranarak pratik çözümler bulur (Cüceloğlu & Erdoğan, 2015). Bentham, mutluluğu hayattan alınan keyif, zevk ve acılar gibi duyguların tümünü harmanlamak şeklinde tanımlamaktadır (Veenhoven-Dumladag, 2015). Başka bir tanımda, mutluluk, kişinin tüm yaşamını değerlendirildiğinde iyi duygular beslemesi, kendisini sağlıklı ve zinde hissetmesi, psikolojik olarak özgür hissetmesi, sevmesi ve sevilmesi gibi kriterler şeklinde açıklanmaktadır. Mutlu bir öğretmen adayı da yaşamında onu üzen, huzurunu kaçıran, sorun oluşturan tüm nedenleri kontrol edebilen, bu sorunları kendisinden ve çevresinden uzaklaştırmayı başaran kişidir. Böylelikle birey kendisini mutlu, huzurlu hissedip, eğitim uygulamalarında da daha istekli çalışarak öğrencilere verimli olmayı sağlayabilmektedir (Ergün, 2009). Ayrıca öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mutluluklarının da öğrencilere olumlu yansıtacağı unutulmamalıdır.

Çocuklarda öğrenme merakını ve heyecanını ilk uyandırarak geliştirecek ve bu heyecanın devamlılığını sağlayacak olan çocuk gelişimi öğretmen adaylarının, özellikle de hitap ettiği yaş grubu düşünülürse (0-6 yaş) YBÖ becerilerine sahip olmaları ve iş sahasında mutluluk düzeylerinin yüksek olması ayrı bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda, 0-6 yaş grubu çocuklarda güven duygusunun kazanılması ve kişiliğin gelişmesi çocukların ihtiyacı olan sevgiyi, ilgiyi alabilmeleri için onlarla etkileşim ve uygulamalarında huzurlu ve mutlu olmanın önemi yadsınamaz.

İncelenen çalışmalar sonucunda, alan yazında genellikle üniversite öğrencilerinin ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri (YBÖE) ve tutumlarını inceleyen araştırmaların olduğu görülmüştür (Bulaç & Murat, 2019; Gencel, 2013; Kabal, 2019; Tunca, Şahin & Aydın, 2015; Yenice & Tuğ, 2019). Ancak yapılan çalışmalar arasında YBÖE ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu bağlamda bu çalışmada, çocuk gelişimi programında öğrenim gören (ön lisans ve lisans) öğrencilerin YBÖE (kurs, kongre, hizmet içi eğitimler vb.) ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir.

Araştırmanın alt soruları aşağıda belirtilmiştir;

1. Çocuk Gelişimi Programı öğretmen adaylarının YBÖE ve mutlulukları ne seviyededir?
2. Çocuk Gelişimi Programı öğretmen adaylarının YBÖE yaş ve cinsiyet değişkenlerine ilişkin anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Çocuk Gelişimi Programı öğretmen adaylarının YBÖE ile mutluluk seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırma, çocuk gelişimi programı öğretmen adaylarının YBÖE ve mutluluk seviyeleri arasındaki ilişkiyi farklı değişkenlere (yaş, cinsiyet vb.) göre inceleyip sonuçlarının ortaya konulmaya çalışıldığı ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan bir araştırmadır. Genel tarama modeli çeşitlerinden ilişkisel tarama modeli; birden fazla değişken arasında değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi hedefleyen bir araştırma modelidir (Fraenkel & Wallen, 2009; Karasar, 2005)

Katılımcılar

Araştırma evrenini, İç Anadolu Bölgesi'ndeki iki kamu üniversitesinde Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Çocuk Gelişimi Programı'nda (birinci ve ikinci öğretim) öğrenim gören 1000 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada örneklem büyüklüğü, evreni bilinen örneklem hesaplama formülünden yararlanılarak hesaplanmıştır. Çalışmada olası veri kayıpları göz önünde bulundurularak çevrim içi anket formu 285 katılımcıya gönderilmiştir. Katılımcıların anketi eksik doldurması veya katılımcı kriterlerini karşılamaması vb. gerekçelerden dolayı 285 katılımcıdan yedi katılımcıya ait veriler araştırma dışında tutulmuştur. Diğer yandan normallik testi sonucunda uç noktalarda bulunan maddeler çıkartılarak nihai çalışmaya toplamda 278 katılımcının verileri dâhil edilmiştir. Uygulama için gerekli etik izinler alınmış olup, katılımcı adaylarının gönüllü olarak çalışmaya katılmaları sağlanmıştır. Araştırmaya katılan çocuk gelişimi öğretmen adaylarının demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Araştırmada katılımcılara yönelik Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Formda araştırmaya dâhil olan katılımcıların yaşı, cinsiyeti gibi çeşitli demografik özelliklerini yansıtacak sorular bulunmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri (N=278)

Özellikler	N	%
Yaş		
18-20	154	55.4
21-24	111	39.9
30 yaş üstü	13	4.6
Cinsiyet		
Kadın	256	92.1
Erkek	22	7.9
Medeni durum		
Evli	9	3.2
Bekar	269	96.8

Tablo 1'de görüldüğü gibi çalışma grubuna dâhil olan 278 çocuk gelişimi öğretmen adayının %92.1'i (n=256) kadın, %7.9'u (n=22) erkek katılımcıdır. Araştırmaya dâhil olan öğretmen adaylarının %55.4'ü

(n=154) 18-20 yaş aralığında, %39.9'u (n=111) 21-24 yaş aralığında, %4.6'sı (n=13) 30 yaş ve üstü grubundadır. %96.8'i (n=269) bekâr, %3.2'si (n=9) evlidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla katılımcı olan çocuk gelişimi öğretmen adaylarına iki farklı ölçme aracı uygulanmıştır. Ölçme araçlarının başına araştırmacı tarafından yaş, cinsiyet, medeni hal gibi çeşitli demografik bilgileri içeren anket soruları eklenmiştir. Çalışmada kullanılan ölçme araçlarından biri "Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu" dur (OMÖ-K). Diğeri ise "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" dir (YBÖEÖ). Bu ölçekler ile ilgili ayrıntılı bilgi aşağıda verilmiştir.

1. Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu (OMÖ-K)

Hills ve Argyle, (2002) Oxford Mutluluk Ölçeğinin Kısa Formu'nu geliştirmiştir. Form yedi maddeden oluşmaktadır. Callaway (2009) ise üniversitede öğrenim gören 201 üniversite öğrencisinin dâhil olduğu çalışma ile OMÖ-K'nin güvenilirlik derecesine bakmış ve iç tutarlık katsayısı 0.76 olarak belirtmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlamasını ise Doğan ve Çötök, (2011) yapmıştır. Ölçeğin güvenilirliği iç tutarlılık ve Test Tekrar Test (TTT) yöntemiyle hesaplanmış ve güvenilirlik derecesinin hesaplamalarında geline sonuç ölçeğin kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı tarafından OMÖ-K'nin Cronbach Alpha değeri 0.70 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen güvenilirlik derecesi, ölçeğin güvenilir olduğunu belirtmektedir. OMÖ-K ölçeği tek faktörlü bir yapıya sahip olup "Hiç Katılmıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" gibi yanıtların yer aldığı 5'li likert tipinde olan yedi maddelik testten oluşmaktadır.

2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ)

İkinci veri toplama aracı olarak çocuk gelişimi öğretmen adaylarının YBÖE düzeylerini belirlemek amacıyla "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" uygulanmıştır. Coşkun (2009) tarafından geliştirilen bu ölçeğin güvenilirliği 0.91'dir. Araştırmacı tarafından YBÖEÖ'nün Cronbach Alpha değeri 0.80 olarak hesaplanmıştır. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği, dört alt boyuta sahiptir. 1. ve 6. maddeler motivasyon alt boyutunu oluşturmaktadır; 7. ve 12. maddeler sebat alt boyutunu oluşturmaktadır; 13. ve 18. maddeler öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (ÖDY) alt boyutunu oluşturmaktadır, 19. ve 27. maddeler ise merak yoksunluğu alt boyutunu oluşturmaktadır. Ölçek "Çok Uyuyor" ve "Hiç Uymuyor" gibi cevapların bulunduğu 6'lı likert tipindedir.

Verilerin Toplama Araçları

Araştırma için belirlenen ve hazırlanan veri toplama araçları, kamu üniversitesi bünyesinde çocuk gelişimi programında öğrenim gören öğretmen adaylarına, ilgili makamlardan izin alındıktan sonra uygulanmıştır. Ölçek soruları Google Forms'ta hazırlanıp, WhatsApp üzerinden çocuk gelişimi programında öğrenim gören öğrencilere ulaştırılmıştır. Bunun üzerine gönüllü olan katılımcılara anketler uygulanmıştır. Ankette katılımcıların kişisel bilgileri istenmemiştir. Anketlerin uygulama süresi bireylere göre farklılık göstermekle beraber anketin doldurulma süresi ortalama 15 dakika sürmektedir. Katılımcılara ölçeklerde yer alan maddelerin hepsini yanıtlamasının önemi ve anket sorularının samimi olarak yanıtlamalarının araştırma sonuçlarını etkileyeceği yönünde gerekli açıklama yapılmıştır. YBÖEÖ bu çalışmanın dışında, (Ayra & Kösterelioğlu, 2015; Kılıç, 2015; Şahin & Arcagök, 2014; Tunca & Alkın-Şahin, 2015) birçok çalışmada kullanılmıştır. Diğer yandan OMÖ-K ölçeği de (Açıkgöz, 2016; Doğan, 2013; Kutlu vd., 2016; Toprak, 2014) gibi birçok çalışmada kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın analizinde SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Analize geçmeden önce verilerin normallik varsayımlarına bakılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Bu çalışma da normallik testleri olarak basıklık ve çarpıklık uygulaması sonucunda elde edilen katsayılar ile değerlendirme yapılmıştır. Normallik testi sonucunda çarpıklık= -.216, basıklık= 1.142 olduğu belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ve +1.5 arasında olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Veriler normal dağıldığı durumda parametrik testler, normal dağılmadığı durumlarda ise parametrik olmayan testler kullanılmalıdır (Büyüköztürk, 2011; Can, 2014).

Bu araştırma doğrultusunda birincil alt problemin çözümlenmesinde betimsel istatistiklerden ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler elde edilmiştir. Araştırmanın ikincil alt problemlerinin analizinde, cinsiyet gibi iki kategorideki bağımsız değişkenlerin karşılaştırılması durumunda Bağımsız Örneklem T-Testi uygulanmıştır. Yaş gibi daha fazla kategoriye sahip değişkenlerin karşılaştırılmasında ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın üçüncül alt probleminin çözümlenebilmesi için ise basit ikili korelasyonlardan Pearson Testi kullanılmıştır.

BULGULAR

1. Araştırmanın 1. alt probleme ait bulgular

Araştırmadaki birinci alt problemi cevaplandırmak amacıyla çocuk gelişimi öğretmen adaylarının mutluluk düzeyleri ile YBÖE'ye ilişkin genel betimsel istatistik sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Çocuk Gelişimi Öğretmen Adaylarının YBÖE ve Mutluluk Düzeylerine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişkenler	N	Min.	Orta Değ.	Max.	X	SS
1. Motivasyon	278	6.00	21	33.00	11.51	5.24
2. Sebat	278	6.00	21	34.00	14.43	5.86
3. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluğu	278	6.00	21	36.00	24.57	5.36
4. Merak yoksunluğu	278	13.00	35.5	54.00	42.60	8.68
5. Mutluluk	278	8.00	21	31.00	23.31	3.71

Tablo 2 incelendiğinde, çocuk gelişimi öğretmen adaylarının YBÖEÖ'nün birinci alt boyutu en düşük 6 puan, en yüksek 33 puan almaktadırlar. Çocuk gelişimi öğretmen adaylarının motivasyon alt boyutu ortalama puanı $X=11.51$ 'dir, standart sapma değeri $SS=5.24$ 'tür. Öğretmen adaylarının motivasyon alt boyut ortalama puanının orijinal ölçeğin ortalama değerinden daha düşük olduğu görülmektedir. Ölçeğin ikinci alt boyutunun puanı için en düşük 6, en yüksek 34 puan almaktadırlar. Çocuk gelişimi öğretmen adaylarının sebat boyutunun ortalama puanı $X=14.43$ iken, standart sapma değeri $SS=5.86$ 'dır. Öğretmen adaylarının sebat alt boyut ortalama puanının orijinal ölçeğin ortalama değerinden daha düşük olduğu görülmektedir.

Ölçeğin üçüncü alt boyutunun puanında en düşük 6, en yüksek 36 puan aldıkları bilinmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenmeyi düzenleme yoksunluk boyutunun ortalama puan değeri $X=24.57$ iken, standart sapma puanı $SS=5.36$ 'dır. Öğretmen adaylarının öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyut ortalama puanının orijinal ölçeğin ortalama değerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ölçeğin dördüncü alt boyutu için en düşük 13, en yüksek 54 puan aldıkları bilinmektedir. Öğretmenlerin merak yoksunluğu alt boyutunun ortalama puanları $X=42.60$, standart sapma puanı $SS=8.68$ 'dir. Öğretmen adaylarının merak yoksunluğu alt boyut ortalama puanının orijinal ölçeğin ortalama değerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer yandan, çocuk gelişimi öğretmen adaylarının OMÖ-K formunun puanlarından en düşük 8, en yüksek 31 puan aldıkları görülmüştür. Mutluluk alt boyutunun ortalama puan değeri $X=23.31$, standart sapması ise $SS=3.71$ 'dir. Öğretmen adaylarının mutluluk ortalama puanının orijinal ölçeğin ortalama değerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

2. Araştırmanın 2. alt probleme dair bulgular

Araştırmanın ikincil alt problemi olan "Çocuk gelişimi öğretmen adaylarının YBÖEÖ'nün cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusunun analizlerinde, cinsiyet gibi iki kategorideki değişkenlerin karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem T-Testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Çocuk Gelişimi Öğretmen Adaylarının YBÖEÖ Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Ait Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	Ss	sd	t	p
Motivasyon	Kadın	256	11.32	5.00	278	-2.116	.035*
	Erkek	22	13.77	7.27			
Sebat	Kadın	256	14.35	5.79	278	-.647	.524
	Erkek	22	15.31	6.77			
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Kadın	256	24.69	5.28	278	1.161	.257
	Erkek	22	23.13	6.12			
Merak Yoksunluğu	Kadın	256	43.04	8.36	278	2.912	.004*
	Erkek	22	37.50	10.76			

*p<0.05

Tablo 3 incelendiğinde çocuk gelişimi öğretmen adaylarının, YBÖEÖ'nün motivasyon alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür (p=0.035; p<.05). Çocuk gelişimi erkek öğretmen adaylarının motivasyon boyutu puanları, kadın çocuk gelişimi öğretmen adaylarından istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksektir. Çocuk gelişimi öğretmen adaylarının YBÖEÖ'nün sebat boyutu puanlarının cinsiyet değişkenlerine göre istatistiksel yönden anlamlı farklılık göstermemektedir (p=0.524; p>.05). Çocuk gelişimi öğretmen adaylarının, YBÖEÖ'nün öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu puanları, katılımcıların cinsiyet değişkenine göre istatistiksel yönden anlamlı farklılık göstermemektedir (p=0.257; p>.05). Çocuk gelişimi öğretmen adaylarının YBÖEÖ'nün merak yoksunluğu puan değerleri cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı farklılığın olduğu belirtilmiştir (p=0.004; p<.05). Kadın öğretmen adaylarının merak yoksunluğu alt boyut puanlarının, erkek öğretmen adaylarının merak yoksunluğu alt boyut puanlarından istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksektir. Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak, kadın çocuk gelişimi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim motivasyonlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha düşük olduğu söylenebilir. Diğer yandan kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre merak yoksunluğu puanlarının yüksek olmasından kaynaklı merak duygusunun az olduğu erkek öğretmen adaylarının merak duygusunun ise daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çocuk gelişimi öğretmen adaylarının YBÖEÖ'nin yaş değişkenine göre farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Çocuk Gelişimi Öğretmen Adaylarının YBÖEÖ'nün Yaş Değişkenine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

ANOVA (Yaş)						
Varyans Kaynağı		Kareler		Kareler Ort.	F	p
		Toplamı	sd			
Motivasyon	Gruplar Arası	72.99	3	24.332	.882	.451
	Grup İçi	7560.44	274	27.593		
	Toplam	7633.44	277			
Sebat	Gruplar Arası	653.11	3	217.704	6.717	.000*
	Grup İçi	8881.08	274	32.413		
	Toplam	9534.20	277			
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Gruplar Arası	29.97	3	9.992	.345	.793
	Grup İçi	7933.93	274	28.956		
	Toplam	7963.91	277			
Merak yoksunluğu	Gruplar Arası	266.81	3	88.937	1.182	.317
	Grup İçi	20615.66	274	75.240		
	Toplam	20882.47	277	24.332		

*p<0.05

Çocuk gelişimi öğretmen adaylarının YBÖE'nin motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarının yaş değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile analizi yapılmıştır.

Analiz öncesi tüm alt grupların homojen dağılıp dağılmadığı, homojenlik testine bakılarak kontrol edilmiştir. Homojenlik testi sonuçlarına göre varyansların homojen dağıldığı görülmüştür. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, çocuk gelişimi öğretmen adaylarının sebat alt boyutunun yaş değişkenine göre anlamlı farklılığın meydana geldiği Tablo 4'te görülmektedir ($p=0.000$; $p<.05$). Meydana gelen anlamlı farklılığın hangi alt gruplar arasında oluştuğunu tespit etmek amacıyla Bonferroni ($p<.05$) testi yapılmıştır. Bonferroni analizi sonucunda, 30 yaş ve üstü olan çocuk gelişimi öğretmen adaylarının, diğer yaş gruplarına göre sebat etme alt boyutunda anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç ile çocuk gelişimi öğretmen adaylarının yaşları ilerledikçe sebat etme oranlarının arttığı söylenebilir. Sebat etme oranının yaş ile orantılı artmasının hayat tecrübesine bağlı olduğu düşünülmektedir.

Diğer yandan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, YBÖEÖ'nün motivasyon alt boyutunda anlamlı farklılığın meydana gelmediği Tablo 4'te görülmektedir ($p=0.451$; $p>.05$).

YBÖEÖ'nün öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda anlamlı farklılığın meydana gelmediği Tablo 4'te görülmektedir ($p=0.793$; $p>.05$).

YBÖEÖ'nün merak yoksunluğu alt boyutunda anlamlı farklılığın meydana gelmediği Tablo 4'te görülmektedir ($p=0.317$; $p>.05$).

3. Araştırmanın 3. alt probleme dair bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleme dair uygulanan Pearson Korelasyon Testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Verilerden Elde Edilen Pearson Korelasyon Testi

	Motivasyon	Sebat	Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Merak Yoksunluğu	Mutluluk
Motivasyon	1				
Sebat	.755**	1			
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	.034	.118*	1		
Merak Yoksunluğu	-.417**	-.351**	.450**	1	
Mutluluk	-.030	-.064	.028	.112	1

** $p<.01$

Tablo 5'te görüldüğü gibi çocuk gelişimi öğretmen adaylarının mutluluk düzeyleri ile YBÖE'nin sebat boyutunda pozitif yönde kuvvetli ve anlamlı bir korelasyon vardır ($r=.755$; $p<.01$). Çocuk gelişimi öğretmen adaylarının motivasyon düzeyleri arttıkça sebat puanları da artmaktadır. YBÖEÖ alt boyutlardan merak yoksunluğu boyutunun, motivasyon ($r=-.417$; $p<.01$) ve sebat ($r=-.351$; $p<.01$) alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Öğretmen adaylarının merak yoksunluğu azaldıkça, sebat ve motivasyon puanları artmaktadır. Ayrıca öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu ile ($r=.450$; $p<.01$) merak yoksunluğu alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Öğretmen adaylarının merak yoksunluğu puanı arttıkça öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk puanı da artmaktadır. Diğer yandan öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu ile sebat alt boyutu arasında zayıf düzeyde anlamlı pozitif ilişkiye rastlanmıştır ($r=.118$; $p<.01$). Elde edilen sonuçlara göre çocuk gelişimi öğretmen adaylarının, sebat puanları arttıkça, motivasyon puanları da pozitif yönde artmaktadır. Merak yoksunluğu puanları azaldıkça motivasyon ve sebat puanları artmaktadır. Merak yoksunluğu arttıkça

öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk puanları da artmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının YBÖE ile mutluluk düzeyleri arasında anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın temel amacı, çocuk gelişimi öğretmen adaylarının YBÖE ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca çalışma sonucunda, çocuk gelişimi öğretmen adaylarının YBÖE ile mutluluk düzeylerinin cinsiyet ve yaş değişkenleri arasında anlamlı derecede farklılığın olup olmadığına dair bulgular verilmiştir.

1. Çocuk gelişimi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri

Bu çalışmada elde edilen veriler sonucunda, çocuk gelişimi öğretmen adaylarının YBÖEÖ motivasyon alt boyutu ve sebat alt boyutlarının ortalama puanları, ölçek ortalama puan değerinden düşükken; öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarının ortalama puanları ise yüksek bulunmuştur. Bu sonuçta paralel olarak Tunca ve diğerleri (2015) yaptıkları çalışma sonucunda öğretmen adaylarının YBÖE düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, Coşkun (2009) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışma sonucunda öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna varmışlardır. Öte yandan, Çam ve Üstün (2016) öğretmenlerde mesleki tutum ve YBÖE arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yapmıştır. Ayra (2015) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki açıdan öz-yeterlilik algılarına yönelik çalışma yapmıştır ve bu çalışmalar sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayaz (2016) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişken açısından incelenmesi konusunda yaptıkları çalışma sonucunda da öğretmenlerin YBÖE derecelerinin yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bu çalışmaların dışında literatürdeki bu alanda yapılan bazı çalışmaların nihai sonucunda da öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Diker-Coşkun & Demirel, 2012; Erdoğan, 2014; İleri, 2017; Özçiftçi, 2014; Tanatar, 2017). Yasa (2018) ise öğretmen adaylarının YBÖE düzeylerinin orta seviyede olduğunu belirtmiştir. Literatüre baktığımızda genel olarak, öğretmenlerde yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu fakat öğretmen adaylarında ve üniversite öğrencilerinde yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğuna dair bulgular ortaya çıkmıştır. Bireylerin YBÖEÖ'de motivasyon ve sebat boyutu puanlarının yüksek olmasının, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek oluşuna, merak ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyut puanlarının yüksekliğinin ise YBÖE seviyelerinin düşüklüğüne işaret etmektedir (Coşkun, 2009). Bu araştırma sonuçlarına göre, çocuk gelişimi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu söylenebilir. Bu durum; öğretmen adaylarının YBÖE yönelik güdülenmişlik ve merak seviyelerinin düşük olduğunu gösterirken aynı zamanda da öğrenmeyi düzenleme becerilerinin yanın sıra karar vermede de yetersiz olduğu şeklinde yorumlanabilir.

2. Çocuk gelişimi öğretmen adaylarının YBÖEÖ'nün cinsiyet ve yaş değişkeni

Çalışma sonucunda elde edilen verilere bakıldığında, kadın çocuk gelişimi öğretmen adayları ile erkek öğretmen adaylarının sebat ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Merak yoksunluğu ve motivasyon alt boyutunda kadın çocuk gelişimi öğretmen adayları ile erkek öğretmen adayları arasında anlamlı şekilde farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda, çocuk gelişimi öğretmen adaylarının YBÖE arasında merak yoksunluğu duygusu puanlarının öğretmenlerin öğrenmeye daha az meraklı olduğu söylenebilir. Motivasyon boyutunda da kadın çocuk gelişimi öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre motivasyonlarının düşük olduğu söylenebilir.

Duyuşsal özelliklerin farklı örüntü ve uygulamalara sahip olduğunu belirtmektedir (Bloom, Hasting & Madaus, 1971:229). Buna göre duuşsal örüntüler çok geniş bir kapsamda ele alınmaktadır. Bu açıdan çocuk gelişimi öğretmen adaylarının YBÖE değer verdiklerinin fakat bu etkinliklere katılmada karar verme, katılıp devam ettirme çabasında olmadıklarını, öğrenmeyi düzenlemede yönlendirme açısından yetersiz kaldıkları söylenebilir.

Bu araştırma sonucunda elde edilen veriler, çocuk gelişimi öğretmen adaylarının, YBÖE ile yaş değişkenlerine bakıldığında; motivasyon, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu ve merak yoksunluğu alt boyutlarının yaş değişkenine ilişkin anlamlı düzeyde farklılaşma gözlemlenmemiştir. Sebat boyutunun sonucuna baktığımızda ise, yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılaşma 30 ve üstü yaştaki çocuk gelişimi öğretmen adaylarının, küçük yaşlardaki çocuk gelişimi öğretmen adaylarına oranla daha fazla sebat gösterdikleri belirlenmiştir. Yaş ile sebat göstermenin paralel ilerlemesi öğretmen adaylarının hayat ve meslek tecrübelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

3. Çocuk gelişimi öğretmen adaylarının YBÖE ile mutluluk düzeyleri

Bu araştırma sonucunda çocuk gelişimi öğretmen adaylarının sebat alt boyutu puanları arttıkça, motivasyon alt boyutu puanları da pozitif yönde artmaktadır. Merak yoksunluğu puanları azaldıkça, motivasyon ve sebat etme puanları artmaktadır. Merak yoksunluğu arttıkça, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk puanları da artmaktadır. Diğer yandan çocuk gelişimi öğretmen adaylarının mutluluk düzeyleri ile YBÖE arasında anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır. Literatür incelendiğinde Kabal, (2019) yaptığı çalışma sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mutluluk düzeyleri açısından pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğunu belirlemiştir. Bu çalışma sonucunda öğretmen adaylarının YBÖE ile mutluluk düzeyleri arasında anlamlı ilişkinin çıkmamasını, öğretmen adaylarının hayattaki deneyimlerinde YBÖE ile mutluluk ilişkisini kuramadıkları söylenebilir.

Öneriler

Çocuk gelişimi öğretmen adaylarının mutlulukları ve YBÖE üzerine yapılan bu çalışmanın ulaştığı sonuçlara göre aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

1. Yapılan çalışma sonucunda öğretmen adaylarının YBÖE'nin düşük olması nedeniyle, öğretmen adaylarına YBÖE düzeylerinin artırılması adına çeşitli farkındalık oluşturacak kurs ve seminerlerin düzenlenmesi önerilebilir.
2. Öğretmen adaylarının mutluluk seviyeleri ve mutluluk kaynaklarına yönelik daha farklı değişkenler açısından değerlendirilecek çalışmaların yapılması önerilebilir.
3. Öğretmen adaylarının mutluluk düzeyleri ve YBÖE hakkında daha büyük gruplarla, nitel veya karma çalışmalar yapılarak daha derinlemesine ve genellenebilir bilgilerin elde edilmesi önerilebilir.
4. Araştırmada elde edilen sonuçlar dâhilinde, öğretmen adaylarının YBÖE seviyelerinin artması için; ön lisans ve lisans eğitimlerinde ders ve örtük programlarda yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin geliştirilmesine yönelik derslerin, etkinliklerin eklenmesi önerilebilir.
5. Bu araştırmada erkek öğretmen adaylarının YBÖE daha düşük bulunmuştur. Bu nedenle özellikle erkek öğretmen adaylarına yönelik yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin ve çalışmalarının planlanması önerilebilir.

Referanslar

- Açıkgöz, M. (2016). *Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Psikolojik Sağlık İle Mizah Tarzları ve Mutluluk Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çag Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Aksoy, M. (2008). *Hayat Boyu Öğrenme Ve Kariyer Rehberliği İlkelerinin İstihdam Edilebilirliğe Etkileri: Otel İşletmeleri Üzerine Bir Uygulama*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Mardin İli Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.

- Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Bloom, B.S., Hastings, T & Madaus, G. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. Nevyork. Mc Graw-Hill Book Company.
- Bulaç, E., & Kurt, M., (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 125-161.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı - İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2013). *SPSS Sürecinde bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*: Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Callaway, R.J. (2009). *Confirmatory factor analyses of two social desirability scales and the investigation of their contribution to measures of well-being*. (Unpublished Master Thesis). The University of British Columbia. Okanagan.
- Coşkun, D. Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara.
- Cüceloğlu, D. & Erdoğan, İ. (2015). *Öğretmen olmak bir cana dokunmak*. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Çam, E. & Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 460-475. doi:10.17218/husbed.58800
- Doğan, T., Çötök, N.A. (2011). Oxford Mutluluk Ölçeği kısa formunun Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 165-172.
- Doğan, T. (2012). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14(1), 56-64.
- Dumludağ, Ö. (2011). *Mutluluk ve iktisadi parametreler üzerine bir inceleme*. (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dündar, H. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Düzgün, O. (2016). Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat*.
- Diker-Coşkun, Y., & Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 108-120.
- Diker-Coşkun, Y., & Demirel, M. (2010). Lifelong learning tendency scale: the study of validity and reliability. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, (5), 2343-2350.
- Erdamar, G. (2011). Eğitimde yeni yönelimler. (Ed. Özcan Demirel), Ankara: Pegem Akademi.
- Erdoğan, G. D. (2014). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler*. (Doktora Tezi). Aban İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Ergün, A. (2009). *İlköğretim okulu 6-7-8.sınıf öğrencilerinin mutlu öğretmen algıları* (Beşiktaş örneği). (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fraenkel, Jack R., & Wallen, Norman E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (Seventh ed.). New York.
- Gencil, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(170).

- Güleç, İ., Çelik, S., & Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(3), 34-48.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F., & Kuzu, A. (2012). Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2).
- Hills, P., Argyle, M. (2002). The Oxford happiness questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 33, 1073–1082.
- İleri, S. (2017). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeyleri* (Karşıyaka-Bayraklı örnekleme). (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kabal, D. (2019). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mutluluk düzeyleri üzerine bir çalışma. (Kocaeli örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. Doğan, T., Çötök, N.A. (2011). Oxford Mutluluk Ölçeği kısa formunun Türkçe uyarlaması: *geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36).
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kutlu, M., Savcı, M., Demir, Y., & Aysan, F. (2016). Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formunun Türkçe uyarlaması: Üniversite öğrencileri ve ergenlerde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(1), 69-76.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. United States: Pearson Education.

Extended Summary

Lifelong learning has come from the 2000s to the present day. The rapid change in science and technology in our age has caused the rapid increase in information and the outdated information in a short time. In this context, the need for lifelong learning is increasing day by day. In today's increasing interest and need for lifelong learning; reasons such as job opportunities, adapting to the changing life, meeting the educational needs of our age, realizing ourselves, gaining various skills and being happy as a result of the skills we have gained. In addition, lifelong learning has become an educational need for individuals to realize themselves and lead a happier life.

It is a very important skill for child development teacher candidates to have comprehensive professional competencies and to be productive for their students by improving themselves in every way. Another characteristic that a good teacher candidate should have is that the person is happy in the environment and opportunities and exhibits exemplary behaviors to the people around him. The pre-service teacher, who manages to maintain her inner peace and thus feels happy, acts more resolutely in the face of the problems they encounter. A happy teacher candidate is a person who upsets him in his life, disturbs him, manages to control all the causes that cause problems, and manages to distance these problems from himself and his environment. The individual who achieves this will feel happy and peaceful and will be more productive by working more willingly towards his students in educational practices. It should not be forgotten that teachers will reflect positively on students because they are happy, peaceful and positive.

Child development teacher candidates, who will first awaken and develop the curiosity and excitement of learning in children, and ensure the continuity of learning excitement, especially considering the age group they are addressing (0-6 years), have LLL skills and have a high level of happiness and peace in the workplace. is important. In this context, the importance of peace and happiness in 0-6 age group children's interactions, communication, games and practices is undeniable in order for children to gain a sense of trust and develop their personality so that they can receive the love and attention they need.

Due to the fact that there are studies in the literature examining the attitudes of university students towards LLL and teacher candidates' attitudes, in this study, it was aimed to examine the YBTE levels of child development teacher candidates and their happiness levels (MD) and to determine whether there is a significant relationship in terms of various variables.

In the research, it is a research conducted by using the relational screening model, in which the relationship between the child development program teacher candidates' YBTE levels and their happiness levels is examined according to different variables and the results are tried to be revealed. The sample of the study consisted of 282 child development teacher candidates.

According to the results of the research, it was determined that the motivation and curiosity levels of the child development teacher candidates towards LLL were low and their skills and determination in regulating learning were insufficient. In addition, it has been determined that there is no positive significant relationship between the child development teacher candidates' LLL and their happiness, female teacher candidates are lower than male teacher candidates, and female teachers are more curious to learn. On the other hand, it can be said that as the age range decreases, lifelong learning tendencies increase, and as the age range increases, the learning tendencies of the pre-service teachers decrease. Some suggestions can be given in line with the results of the research.

In this study, it was concluded that the YBTE levels of the older teacher candidates were lower than the younger ones. In this context, it can be suggested to organize trainings and courses that can increase the skills of pre-service teachers who are older in terms of life experiences, experiences and adapting to different environments.

Organizing various incentive and motivation-enhancing awards to students and teacher candidates who take part in life-long learning activities (artistic courses, educational courses, etc.) in order to improve themselves apart from compulsory education and compulsory courses will increase these activities.

It can be recommended to conduct studies that will evaluate teacher candidates' happiness levels and sources of happiness in terms of different variables.

It can be suggested that more in-depth and generalizable information can be obtained by conducting qualitative or mixed studies with larger groups about the happiness levels and LLL of teacher candidates.

Within the scope of the results obtained in the research, in order to increase the YBTE levels of the teacher candidates; It can be suggested to add courses and activities to develop lifelong learning tendencies in courses and hidden programs in associate and undergraduate education.

In this study, the YBTE of male teacher candidates was found to be lower. For this reason, it can be recommended to plan LLL activities and studies especially for male teacher candidates.



İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Akademik ve Etkinlik Gelişim Alanına Yönelik Görüşlerinin Okul Gelişim Modeli Açısından İncelenmesi

Kazım SELEK^{*a}, Cemal TOSUN^b

Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi:

Gelişim :27.10.2023

Düzeltilme :21.11.2023

Kabul :27.11.2023

Keywords:

Din Eğitimi,

İmam Hatip Lisesi,

Okul Gelişim Modeli,

Akademik Gelişim Alanı,

Etkinlik Gelişim Alanı.

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Öz

Hayatı etkileyen siyasi, ekonomik, toplumsal değişimler okulların da değişiminin gerekliliğini gündeme getirmiştir. Dolayısıyla dünyada 70'li yıllarda okul geliştirme arayış ve anlayışları ortaya çıkmaya başlamıştır. Benzer gelişmeler 90'lı yıllarda Türkiye'nin gündemine girmiştir. 90'lı yıllardan bu yana farklı anlayışlarla yürütülen okul geliştirme çalışmalarının günümüzde Okul Gelişim Modeli ile yürütülmesi planlanmıştır. Okul Gelişim Modeli "2023 Eğitim Vizyonu"nda benimsenen bir modeldir. Okulların kurumsal kapasiteleri ve okulda gerçekleştirilen etkinlikler ile akademik faaliyetler ve proje çalışmaları modelde gelişim alanı olarak belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin akademik ve etkinlik gelişim alanına yönelik görüşleri ele alınmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın farklı ilçelerinde bulunan 5 imam hatip lisesi (İHL)nde toplam 30 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yönteminin çoklu durum deseni tercih edilmiş ve katılımcıların görüşlerini almak amacıyla görüşmeler gerçekleştirilirken yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İmam hatip liselerinde diğer liselerle ortak olan derslerin öğretiminin yanında meslek derslerinin öğretiminin yapılmasından dolayı akademik alanda hem mesleki hem de ortak eğitim-öğretim alanı ele alınmıştır. Öğrencilerin akademik ve etkinlik gelişim alanına yönelik görüşleri Okul Gelişim Modeli açısından incelenmiştir. Görüşme yöntemi kullanılarak elde edilen veriler betimsel veri analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Veriler tema, kategori ve kodlar yardımıyla ortaya konulmuştur. Katılımcı öğrencilerin akademik ve etkinlik gelişim alanına yönelik görüşlerinin Okul Gelişim Modeli'nde belirlenen hedeflerle uyumlu olduğu görülmüştür.

Investigation of Imam Hatip High School Students' Views on Academic and Activity Development Area in Terms of School Development Model

Article Information

DOI:

Article History:

Received :27.10.2023

Revised :21.11.2023

Accepted :27.11.2023

Keywords:

Religious Education,

Abstract

Political, economic and social changes that affect life have brought about the change of schools. In the 70s, the search and understanding of school development began to emerge in the world. Similar developments came into effect in Turkey in the 90s. School development studies, which have been carried out with different understandings since the 90s, are planned to be carried out with the School Development Model today. School Development Model is a model adopted in the "2023 Education Vision". The institutional capacities of schools, the activities carried out in schools, academic activities and project studies are determined as

*İlgili Yazar: kazımselek@gmail.com

^a Milli eğitim Bakanlığı, Antalya, Türkiye, <http://orcid.org/0000-0002-0229-7026>

^b Prof. Dr. Ankara Üniversitesi, <http://orcid.org/0000-0002-9941-4769>

İmam Hatip High School,
School Development
Model,
Academic Development
Area,
Activity Development
Area,

Article Type:
Research Article

development areas in the model. In the research, students' opinions regarding academic and activity development were discussed. The research was conducted with a total of 30 students in 5 imam hatip high schools (İHL) in different districts of Ankara in the 2018-2019 academic year. In the study, the multiple case design of the qualitative research method was preferred and a semi-structured interview form was used to obtain the opinions of the participants. Since imam hatip high schools teach vocational courses in addition to teaching common courses with other high schools, both vocational and common education and training areas are addressed in the academic field. Students' views on academic and activity development were examined in terms of the School Development Model. The data obtained using the interview method was analysed using the descriptive data analysis method. The data was presented with the help of themes, categories and codes. It was observed that the participating students' views on academic and activity development were compatible with the goals determined in the School Development Model.

Giriş

“Eğitimde fırsat eşitliği” ve “herkes öğrenebilir” ilkelerinden yola çıkarak, okul her bireye nasıl etkili bir şekilde öğrenebileceği konusunda rehberlik eder. Bireyler okul yönetiminde iş birliği içinde çalışarak yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirirler (Özkan, 2009). Okul, bilginin oluşturulduğu ve yayıldığı bir yerdir. Bireyler bu mekânlarda sorular sorar ve bilgilerini gelişmiş bir nedensel ilişki çerçevesinde yapılandırır. Günümüz okulu yalnızca belirli bilgi, beceri ve değerleri kazandıran bir kurum değil, aynı zamanda 21. yüzyıl becerilerini geliştirmek ve aktarmak üzere nitelikli bireyler yetiştiren sosyal yönelimli bir organizasyondur. Okullar, sosyal bir sistem olarak genç nesilleri hayata hazırlama bunun yanında toplumun kültürünü ve değer yargılarını gençlere aktarma görevi kendisine yüklenmiş örgütlerdir. Toplumsal aktarımın gerçekleştirilmesi sürecinde toplumdaki değişim ve gelişmeyle eş zamanlı olarak okulların da geliştirilmesi ve değiştirilmesi gerekmektedir (Akran, 2020). Bu nedenle okullar kendilerini günün koşullarına göre sürekli yenilemeli, çağdaş öğrenci profillerine uygun eğitim yaklaşımlarını benimsemeli ve buna uygun çevre koşullarının oluşturulmasında iş birliği yapmalıdır (Arslan ve diğerleri, 2019).

Dünyada yaşanan gelişmelerin sonucunda ortaya çıkan okul geliştirme çalışmaları 70’li yıllarda Amerika’da Etkili Okul, 90’lı yıllarda İngiltere’de Okul Geliştirme anlayışı ile uygulanmıştır (Balcı, 2014). Bu anlayışların ülkemize de yansımaları olmuş ve 90’lı yıllarda Türkiye’de okulları geliştirme çalışmaları başlatılmıştır. Laboratuvar Okulları ve Planlı Okul Gelişim Modeli ile hayata geçirilen çalışmaların “2023 Eğitim Vizyonu” nda benimsenen Okul Gelişim Modeli ile devam ettirileceği belirtilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Model geçmişte benimsenenlerden farklı olmayıp sadece bazı alanlarda değişiklik içeren bir yapıdadır (Ertürk, 2020). Okul geliştirme çalışmaları dünya çapında birbirinden etkilenerek yeni anlayışlar ortaya çıkardığından dolayı benzerlikleri bulunabilmektedir.

Okul Gelişim Modeli paylaşım ve iş birliğine dayalı bir modeldir. Okullarda paylaşım kültürünü oluşturmak ve paydaşlar arasında iş birliğini sağlamak amaçlanmaktadır. Okul, farklı niteliklere sahip çok sayıda insanın bulunduğu ve diğer örgütlerden farklı yapıya sahip bir kuruluştur. Bu nedenle okulun gelişimi, okul topluluğunun tüm üyelerinin iş birliğini gerektirir (Gökçer, 2011). Modelin etkili okul oluşturma yolunda birçok olumlu yönü vardır. Okul Gelişim Modeli’nin olumlu yönlerinden biri okulların bütüncül olarak değerlendirilmesi ve öğrenci profillerinin gelişimine katkı sağlamasıdır. Aynı zamanda Okul Gelişim Modeli’nin okullardaki eksiklikleri tespit etmek, öğrenci performansını artırmak, öğretmen potansiyelini geliştirmek ve geleceğe yönelik doğru kararlar almak için etkili olacağı düşünülmektedir (Akran, 2020). Okulun fiziki imkânlarının yeterli hale getirilmesi, öğretmen gelişiminin sağlanması, öğrencilerin öğrenmeye yönlendirilmesi okul gelişiminde önem verilen konuları oluşturmaktadır (Altun & Cengiz, 2012). Okul Gelişim Modeli, okulların nasıl geliştirileceğini, kaynakları kimin ve nasıl kullanacağını değerlendirerek okullara rehberlik eder ve okul gelişim uygulamaları için bir çerçeve sağlar (Şahin, 2015).

Yeni model, rekabet ve çekişmeden ziyade paylaşmaya dayalı anlayışı benimsemeye ve süreç boyunca okulların izlenmesi, değerlendirilmesi ve desteklenmesine odaklanmaktadır. Bir okulu diğeriyle rekabet ettirmek veya karşılaştırmak amaçlanmamaktadır. Her okul kendi şartlarına göre değerlendirilmektedir. Çünkü her okulun bulunduğu çevre koşulları, sosyo-ekonomik yapı ve belirlemiş olduğu hedefler farklılık

göstermektedir. Değerlendirme sırasında okullar bir önceki yarıyıl ve öğretim yılı itibarıyla ne kadar yol kat ettikleri ve kendileri için belirledikleri hedeflere ulaşmış olup ulaşmadıkları hakkında genel bir dönüt alırlar. Diğer bir deyişle Okul Gelişim Modeli ile okulların fiziki koşulları, performansları ve eğitim hedeflerine ulaşma çabaları sürekli izlenmektedir (Akran, 2020). Okulların her yıl hazırlayacakları Okul Gelişim Planı doğrultusunda yapacakları çalışmalarla bulunduğu noktadan ulaştığı noktaya kadar olan gelişimi incelenmektedir. Planlama okul gelişim süreci için anahtar unsuru oluşturmaktadır ve öğrenci başarısını arttırmak planın önemli işlevlerindedir. Okul Gelişim Planı öğretim süreçlerinin niteliği ve öğrenci başarı seviyesinin artırılmasına odaklanmakta ve planın amacını eğitim-öğretim sürecinin niteliğinin geliştirilmesi ve öğrencilerin gerekli yeterlik düzeylerine ulaşmasını sağlamak oluşturmaktadır. Planlama sürecinde hedef belirleme önemli bir role sahiptir. Hedef belirlenirken okulun, çevrenin ve paydaşların özelliklerini, okuldan beklentileri ve okulun kaynaklarını dikkate almak gerekmektedir (Bozbayındır & Alev, 2020).

Okullardaki akademik çalışmalar, etkinlikler ve projeler ile okulun kurumsal kapasitesi modelde gelişim alanı olarak belirlenmiştir. “2023 Eğitim Vizyonu”nda yıllık hazırlanan Okul Gelişim Planı’nda gelişim alanlarına yönelik yapılacak çalışmaların belirlenmesi gerektiği ve çalışmaların gerçekleştirilmesinin ardından Okul Profili Değerlendirme Projesi ile okulların değerlendirileceği belirtilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Okulların değerlendirilmesinde sonuçtan ziyade gelişim sürecinin bütün olarak değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Öğrenci başarılarının artırılması bu gelişim modelinin amacını oluşturmakta ama sadece öğrenci başarılarının değerlendirilmesinden daha çok okulun gelişim sürecinin değerlendirilmesi planlanmaktadır (MEB, 2018). Okulun bütünsel gelişimi yanında öğrencinin bütünsel gelişimine önem verilmektedir. Öğrencinin maddi ve manevi anlamda gelişimi önemsenmekte ahlaki anlamda gelişimine önem verilmektedir. İnsanın varoluşsal birlik ve sosyal bütünlüğü içinde düşünülmesi önemsenmektedir. İnsanı somut ve soyut varlığıyla algılayan holistik felsefi düşünceye vurgu yapılmaktadır. İnsanın doğadan ve toplumdaki uzaklaştırılmasına karşı çıkılarak çoklu yapısının korunmasına önem verilmektedir. Geleneksel ve modern değerleri özümsemiş bir vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan modele göre eğitim, modern eğitim süreçlerinin sınırlarını aşarak yeni felsefi analizlere olanak sağlamaktadır. Birey ve toplumun bütünlüğüne değer veren bir insan anlayışı dikkate alınmaktadır. İnsan ruhu ve bedeninin birliği vurgulanarak yalnızca fiziksel dünyanın temel ihtiyaçları değil, aynı zamanda insanın manevi boyutunun önemi belirtilmektedir (Baltacı & Coşkun, 2019).

“2023 Eğitim Vizyonu”nda okul kademelerinin her birine yönelik gelişim hedefleri belirlendiği gibi imam hatip okullarına da yönelik hedefler belirlenmiştir. İmam hatip okullarının müfredat, ders yapısı ve dil yeterliliklerinin iyileştirilmesi, imam hatip okulları ile yükseköğretim kurumları arasında iş birliğinin artırılması temel hedefler olarak benimsenmiştir. Bunların yanında imam hatip liselerindeki program çeşitliliğinin korunması ve genel ortaöğretimdeki yapıyla uyumlu hâle getirilmesi, öğretim programlarındaki ders saati ve türünün azaltılması, meslek dersleri ile diğer ortak derslerin oranlarının farklı alanlarda üniversite okuyacak öğrencilere göre planlanması, Arapça ve diğer yabancı dillerde destek eğitimleri düzenlenmesi, Arapça ders kitaplarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında tüm dil becerilerini geliştirecek şekilde bir bütün hâlinde tasarlanması ve Arapça öğreniminde etkileşimli kaynaklardan yararlanılması alt hedefler olarak belirlenmiştir (MEB, 2018). Türk eğitim sistemi içerisinde yer alan ve din eğitim-öğretiminin ağırlıkta olduğu imam hatip liseleri diğer öğretim kurumları gibi geliştirilmesi gereken kurumlardır. Bu kurumların geliştirilmesinde paydaşların görüşleri doğrultusunda geliştirme çalışmalarına yön verilmesi gerekmektedir. Araştırmada İHL öğrencilerinin okullarındaki akademik ve etkinlik alanlarına yönelik değerlendirmeleri Okul Gelişim Modeli açısından incelenmiştir. Öğrencilerin görüşleri Okul Gelişim Modeli’nde benimsenen hedeflerle karşılaştırılmıştır. İmam hatip liselerinde eğitim-öğretim alanında hem mesleki hem de diğer ortaöğretim kurumlarıyla ortak öğretim programı uygulandığından akademik alanda hem mesleki hem de akademik eğitim-öğretim incelenmiştir. “2023 Eğitim Vizyonu”nda imam hatip liselerindeki ortak derslere yönelik akademik kavramı kullanıldığından dolayı araştırmada ortak dersler için akademik kavramı kullanılmıştır (MEB, 2018).

Araştırmanın Problemi

İHL öğrencilerinin okullarındaki akademik ve etkinlik alanı olarak belirlenen gelişim alanlarına yönelik değerlendirmelerini tespit edip Okul Gelişim Modeli açısından incelemek araştırmanın problemi oluşturmaktadır.

Öğrencilerin mesleki ve akademik eğitim-öğretim alanındaki değerlendirmelerinin Okul Gelişim Modeli açısından incelenmesi akademik alanın alt problemlerini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

İHL öğrencilerinin okullarındaki akademik ve etkinlik gelişim alanlarına yönelik değerlendirmelerinin belirlenmesi ve belirlenen değerlendirmelerin Okul Gelişim Modeli açısından incelenmesi araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Okul geliştirme ve “2023 Eğitim Vizyonu”nda belirlenen Okul Gelişim Modeli bağlamında imam hatip liselerini ele alan akademik bir çalışma olmaması nedeniyle araştırmanın akademik alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İmam hatip liseleriyle ilgili okul geliştirme çalışmalarında geleceğe dair planlamalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada yöntem olarak nitel araştırma yöntemi, desen olarak çoklu durum tasarımı kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırılmakta olan durumu gerçek yaşam ortamına yerleştirerek araştırmacılara zengin bir veri kaynağı sağlayan nitel bir araştırma tasarımıdır (Yin, 2009). Durum deseni araştırmacılara bir kişiyi, olayı veya kurumu derinlemesine inceleme fırsatı sunmaktadır (Seggie, 2017). Bu nedenle çalışmada durum (vaka) tasarımına öncelik verilmiştir. Okullar durum olarak belirlendiğinden ve çok farklı yapıda olduklarından çoklu durum deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

İmam Hatip Lisesi (İHL) öğrencilerinin okullarındaki akademik ve etkinlik alanlarına yönelik görüşlerini Okul Gelişim Modeli açısından incelemek amaçlandığından araştırma Ankara’da 5 İHL’nde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 11 ve 12. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 30 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma Tevfik İleri, Keçiören, Hacı Bayram, Çankaya Faik Güngör, Şehit Ömer Takdemir Anadolu imam hatip liselerinde gerçekleştirilmiştir. Tevfik İleri ve Şehit Ömer Takdemir Anadolu imam hatip liseleri proje okulu olup diğerleri genel Anadolu İHL’dir. Katılımcı öğrencilerle ilgili bilgiler Tablo 1.’de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubu

<i>Rumuz</i>	<i>Okul</i>	<i>Sınıf</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Anne Eğitim Düzeyi</i>	<i>Anne Meslek</i>	<i>Baba Eğitim Düzeyi</i>	<i>Baba Meslek</i>
Öğr.1	Çubuk Şehit Ömer Takdemir AİHL	12	Kadın	Lise	Ev Hanımı	Yüksek Lisans	Öğretim Görevlisi
Öğr.2	Çubuk Şehit Ömer Takdemir AİHL	12	Kadın	Lisans	Öğretmen	Yüksek Lisans	Uzman
Öğr.3	Çubuk Şehit Ömer Takdemir AİHL	11	Kadın	Ortaokul	Ev Hanımı	Ortaokul	Serbest Meslek
Öğr.4	Çubuk Şehit Ömer Takdemir AİHL	12	Erkek	Lise	Ev Hanımı	Lise	Memur
Öğr.5	Çubuk Şehit Ömer Takdemir AİHL	11	Kadın	Ortaokul	Ev Hanımı	Ortaokul	Esnaf
Öğr.6	Çubuk Şehit Ömer Takdemir AİHL	11	Kadın	Lise	Ev Hanımı	Ortaokul	Esnaf
Öğr.7	Keçiören AİHL	12	Erkek	Ön Lisans	Ev Hanımı	Lisans	Emekli
Öğr.8	Keçiören AİHL	12	Erkek	Lise	Ev Hanımı	Lise	Güvenlik Şefi
Öğr.9	Keçiören AİHL	12	Erkek	Lise	Ev Hanımı	Ortaokul	Serbest Meslek
Öğr.10	Keçiören AİHL	12	Kadın	İlkokul	Ev Hanımı	Yüksek Lisans	Müteahhit
Öğr.11	Keçiören AİHL	12	Kadın	Lise	Öğretmen	Lise	Genel Müdür
Öğr.12	Keçiören AİHL	12	Kadın	İlkokul	Ev Hanımı	İlkokul	Serbest Meslek

Öğr.13	Altındağ AİHL	12	Erkek	İlkokul	Ev Hanımı	Lise	Esnaf
Öğr.14	Altındağ AİHL	11	Erkek	Ortaokul	Ev Hanımı	İlkokul	Şoför
Öğr.15	Altındağ AİHL	11	Erkek	Ortaokul	Ev Hanımı	Ortaokul	Reklamcı
Öğr.16	Altındağ AİHL	12	Erkek	Ortaokul	Ev Hanımı	Ortaokul	Bahçıvan
Öğr.17	Altındağ AİHL	12	Erkek	İlkokul	Ev Hanımı	İlkokul	İnşaatçı
Öğr.18	Altındağ AİHL	12	Erkek	Ortaokul	İşçi	Lise	Direksiyon Hocası
Öğr.19	Tevfik İleri AİHL	12	Erkek	Lisans	Kuran Kursu Öğrt.	Lise	Esnaf
Öğr.20	Tevfik İleri AİHL	11	Erkek	İlkokul	Ev Hanımı	Polis Okulu	Polis
Öğr.21	Tevfik İleri AİHL	12	Kadın	İlkokul	İşçi	Lise	İşçi
Öğr.22	Tevfik İleri AİHL	11	Kadın	Yüksek Lisans	Öğretmen	Doktora	Daire Başkanı
Öğr.23	Tevfik İleri AİHL	11	Kadın	Lise	Ev Hanımı	Lise	Emekli
Öğr.24	Tevfik İleri AİHL	11	Kadın	Lisans	Ev Hanımı	Yüksek Lisans	Şube Müdürü
Öğr.25	Tevfik İleri AİHL	12	Kadın	İlkokul	Ev Hanımı	İlkokul	Şoför
Öğr.26	Çankaya Faik Güngör AİHL	11	Kadın	Lisans	Özel Kalem Müdürü	Lise	Esnaf
Öğr.27	Çankaya Faik Güngör AİHL	12	Erkek	Lise	Ev Hanımı	Ortaokul	Esnaf
Öğr.28	Çankaya Faik Güngör AİHL	11	Kadın	Lisans	Ev Hanımı	Lise	Serbest Meslek
Öğr.29	Çankaya Faik Güngör AİHL	11	Erkek	Lisans	Ev Hanımı	Lisans	Şoför
Öğr.30	Çankaya Faik Güngör AİHL	12	Kadın	Lisans	Ev Hanımı	Lisans	Memur

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için görüşme yöntemi ve görüşmeler gerçekleştirilirken yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Görüşme yöntemi kullanılarak veriler toplanmıştır. Görüşmeler sırasında yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmış ve genellikle katılımcı öğrencilere aynı soruların sorulmasına dikkat edilmiştir. 11 ve 12. sınıflarda meslek dersleri daha yoğun olduğundan dolayı öğrenciler genellikle bu sınıflardan gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Görüşmeler okullarda idarenin uygun gördüğü ve görüşmenin gizliliğini sağlayacak mekânlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler genellikle 30-60 dk. arasında sürmüştür. Öğrencinin onayıyla görüşmenin ses kaydı alınmıştır. Bunun yanında yazılı notlar alınmıştır. Öğrenciye görüşme sonunda görüşmeyle ilgili dönüt verilmiş ve dönütün onaylanmasıyla görüşme sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizine görüşmelerin ses kayıtlarının deşifre edilmesiyle başlanmıştır. Deşifre verilerinin analizinde MAXQDA veri analiz programı kullanılmıştır. Tema, kod ve kategori oluşturulması sırasında tümevarımsal ve tümdengelsel yöntemler kullanılmıştır. Araştırmanın temaları araştırma soruları bağlamında oluşturulmuş daha sonra verilerden kodlar elde edilmiş ve kodların birleştirilmesiyle kategoriler oluşturulmuştur. Analizde betimsel analiz tekniği kullanılmış ve verilerin sunumunda katılımcıların görüşlerinden aktarımlar yapılmıştır. Akademik ve etkinlik alanları tema, akademik gelişim alanında ise akademik ve mesleki eğitim-öğretim alanları alt temalar olarak belirlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla araştırma sorularının hazırlanmasında uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Katılımcıyla görüşme gerçekleştirildikten sonra katılımcıya veriden elde edilen görüşler belirtilerek veriyi teyit etmesi sağlanmıştır. Katılımcılara genellikle aynı soruların sorulmasına dikkat edilmiş ve görüşmenin aynı yöntemlerle kaydı tutulmuştur. Verilerin kodlanmasında tutarlılığa dikkat edilmiştir. Verilerden elde edilen kategori ve kodlarla ham verilerin uygunluğunu kontrol

etmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın güvenilirlik hesaplamasında Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) hesaplaması sonucunda araştırmanın güvenilirliği %91,7 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Katılımcı öğrencilerin okullarındaki akademik ve etkinlik gelişim alanlarına yönelik görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Akademik gelişim alanında öğrencilerin okullarındaki akademik ve mesleki eğitim-öğretime yönelik görüşleri iki ayrı alt temada değerlendirilmiştir.

Akademik Eğitim-Öğretim Alt Temasına Yönelik Bulgular

Öğrencilerin akademik eğitim-öğretim olarak belirlenen diğer ortaöğretim kurumlarıyla ortak olan derslere yönelik görüşlerini belirtmeleri istenmiş ve belirtilen görüşlerden elde edilen kategori ve kodlar Tablo 2.'de sunulmuştur.

Tablo 1. Akademik Eğitim-Öğretim Alt Teması Kategori ve Kodları

Tema/Alt Tema	Kategori	Kodlar
Eğitim-Öğretim / Akademik Eğitim-Öğretim	Etki	Değişim, Katkı, Yönlendirme
	İçerik	Çok Yönlü, Esnek, Müfredat Farklılığı, Uygulama, Yoğun
	Model	Karma Eğitim
	Nitelik	Gelişen, Kalite
	Geleceğe Katkı	Meslekler
	Yöntem-Teknik	Anlatım, Deney, Drama, Münazara, Oyun, Soru-Cevap, Sunum
	Materyal	Ders Kitabı, Akıllı Tahta, Test Kitabı, Kayaç, Afiş, İskelet, Nişasta, Geometrik Şekiller

Okullardaki eğitim-öğretimin öğrencileri etkileyerek onlarda değişime neden olması beklenen bir durum olup Öğr. 23 okulda aldığı eğitimin kendisinde değişime neden olduğunu ve bu değişimi hissedebildiğini “*Bu okul bana dini anlamda da akademik anlamda da çok şey kattı. Kültür seviyesi olarak çok yüksek bir okul burası kültürel açıdan da çok katkısını gördüm.*” şeklinde ifade etmiştir. Bu bağlamda Öğr. 26, aldığı eğitimin davranışlarını ahlaki açıdan olumlu yönde etkilediğini “*Ben burada insanlık bakımından çok şey öğrendim. İnsanlara olan tavrımı değiştirdi. Eskiden herkese aniden tepki verirken şimdi insanları anlayışla karşılamaya çalışıyorum ve sabırlı davranıyorum.*” ifadesiyle belirtmiştir.

İmam hatip liselerinin müfredatında fen ve sosyal bilimler dersleri ile din eğitimi ağırlıklı derslerin öğretimi birlikte yapılmaktadır. Son yıllarda açılan proje Anadolu imam hatip liseleri ile genel Anadolu imam hatip liseleri arasında müfredat ve ders saatleri arasında farklılık bulunmaktadır. Proje okullarında farklı müfredatın uygulanmasının öğrencinin akademik gelişimine katkı sağladığı Öğr. 1 tarafından “*Bu okul proje imam hatip dolayısıyla normal imam hatiplerden müfredatımız farklı. Fen lisesi müfredatını görüyoruz. Bu da bizim gelişmemizi sağlıyor.*” şeklinde ifade edilmiştir. Öğr. 3 proje olmayan İHL’nde dini ağırlıklı bir eğitim yapıldığını iddia ederken kendilerinin proje okullarında çok yönlü bir eğitim aldıklarını ve geniş açıdan düşünmelerinin sağlandığını şu cümlelerle dile getirmiştir:

“Okuldaki eğitim-öğretim çok yönlü, imam hatip seçmemdeki neden de çok yönlü olmasıydı. Bu imam hatipten imam hatibe de değişiyor. İmam hatiplerle ilgili genel olarak söyleyemem. Başka bir imam hatibe gittiğim zaman çok din yüklemesi yapılacaktı. Geniş bir kapsamda düşünemeyecektik sadece din açısından düşünenecektik. Sürekli din üzerinden baskı yapıldığı zaman da başka açıdan düşünemeyecektik. Farklı görüşlere açık olamayacaktık. Bu imam hatipte sadece din üzerinden değil de geniş kapsamlı düşünmemiz için hocaların bize yardım ettiğini düşünüyorum.”

Okullardaki eğitim-öğretimin yoğun olduğu ve öğrenciye farklı aktiviteler gerçekleştirecek esnekliğin bulunmamasına yönelik olarak Öğr. 6 tarafından “*Dersler çok yoğun, konular ağır bu yüzden çok sıkılıyoruz. Öğrencilerin boş kalıp uygulama yapabileceği, kendisinin ders çalışabileceği zaman...*” kalmadığı belirtilmiştir.

Sınıflardaki eğitim-öğretimin karma bir modelde olması gerektiği yönünde görüş bildirilmiştir. Öğr. 20 tarafından bu şekildeki bir sistemin öğrenciler arasındaki uyum ve iş birliğini arttıracığı şu şekilde ifade edilmiştir:

“Karma eğitimi savunuyorum bu imam hatipte olmayan bir şey ama karma eğitimin olması gerektiğini düşünüyorum. Okul dışında karşı cinsten arkadaşlarım var fakat gözlemlediğim kadarıyla buradaki sınıf arkadaşlarım karşı cinsiyetten olanlara kırıcı espriler yapabiliyorlar. Bir nöbetçi kadın öğrenci sınıfa girdiğinde veya diğer kadın öğrencilerle nasıl iletişim kurulabileceğini bilmiyorlar. Bu şekilde alışmaları ve rahat olmaları bakımından üniversitede özellikle karşı cinsler olacağı için karma eğitimin olması gerektiğini düşünüyorum.”

Katılımcı proje okulu öğrencilerinden Öğr. 21 okullarında üniversite sınavına hazırlık amacıyla kursların düzenlendiğini ve bu kursların özel öğretim kurumlarında verilen kurslardan daha kaliteli olduğunu ve öğretmenlerinin bu konuda özverili olduğunu şu şekilde belirtmiştir:

“Okuldaki eğitim-öğretim şu anda 12. sınıfta 12. sınıfın başında hatta yazından başladı kurslar. Dersane eğitiminden daha üstün eğitim alıyoruz hocalarımız tarafından. Her hafta her gün hafta sonu da dahil öğretmenlerimiz bizim için okula geliyorlar. Okul saatlerinden sonrasında da bize ders veriyorlar.”

Proje okulu öğrencileri tarafından okullarında kaliteli bir eğitim-öğretim yapıldığı ifade edilirken bunun karşısında genel Anadolu imam hatip liselerinde eğitim-öğretimin niteliği açısından kaliteli eğitim-öğretimin olmadığı Öğr. 29 tarafından *“Bu okulda çok kaliteli bir eğitim alamıyoruz. Okuldaki öğrencilerde kalite olmayınca eğitim-öğretim kaliteli olmuyor.”* şeklinde ifade edilmiştir.

Okuldaki akademik eğitim-öğretimin öğrencinin gelecekte tercih edeceği mesleğe katkısını değerlendirebilmek amacıyla tercih etmek istedikleri mesleklerle ilgili öğrencilerden bilgi vermeleri istenmiş olup alınan cevaplar Tablo 3.'te yer almaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin Gelecekte Yapmak İstedikleri Meslekler

<i>Gelecekte Yapmak İstedikleri Meslek</i>	<i>Sayı</i>
Radyo – Televizyoncu	1
Tercüman (İngilizce)	1
Bilişimci	1
Hemşire	1
Eczacı	1
Antrenör	2
İmam	1
Polis	2
Subay	1
Astsubay	1
Gıda Mühendisi	1
Moleküler Biyolog	1
Siyaset Bilimci	1
Hukukçu	1
Doktor	1
Mühendis	1
Yazılım Mühendisi	1
İlahiyatçı	1

Öğrencilerin gelecekte yapmak istedikleri meslekler incelendiğinde din hizmeti alanındaki mesleklerden farklı olan mesleklere yönelindikleri görülmektedir. Okulun eğitim yapısındaki din eğitiminin onların meslek tercihlerinde etkili olmadığı görülmektedir. Okuldaki eğitim-öğretimin tercih etmek istedikleri mesleğe katkısının olamayacağı Öğr. 8 tarafından *“Okulda bilişimle ilgili ders göremediğimizden mesleğe katkı sağlayacak dersimiz yok.”* şeklinde belirtilmiştir. Mesleki açıdan katkı sağlamasa da ahlaki açıdan katkı sağlayacağı Öğr. 10 tarafından *“Hemşirelikte bana okulda öğrendiklerimin ahlaki açıdan katkısı olacaktır. Beni ahlaken geliştirdiğinden dolayı mesleğime de katkısı olacağını düşünüyorum.”* şeklinde ifade edilmiştir.

edilmiştir. Öğr. 13 ise okuldaki eğitim-öğretimin dini yükseköğrenim yapmak isteyenlere “*Bu okuldaki eğitim-öğretim dini alanda çalışacak kişiler için daha faydalı olur. Sadece dini bilgi açısından katkı...*” sağladığını belirtmiştir.

Derslerde çoğunlukla kullanılan anlatım ve sunum gibi yöntem ve tekniklerden farklı olan oyunla öğretim, münazara, drama gibi etkinliklerin dersin öğretiminde faydalı olduğunu Öğr. 11, “*İngilizce dersinde harflerden kelime üretme oyunu oynadık. O derste öğrendiğim kelimeleri unutmuyorum.*” şeklinde belirtmiştir. Derste anlatım ve sunum tekniğinden farklı oyun tekniğinin uygulanmasının öğretimin kalıcılığında etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca fen bilimleri alanındaki derslerde laboratuvarın kullanılarak deney yapılmasının öğrenci üzerinde etkili olduğu Öğr. 3’ün “*Biyoloji dersimizde özellikle laboratuvara giderek deney yapıyoruz, dersle ilgili materyallerle dersi işliyoruz.*” ifadelerinden anlaşılmaktadır. Ayrıca kültürel alandaki derslerde drama ve eserleri canlandırma etkinliğinin kullanıldığı Öğr. 22’nin “*Edebiyat dersinde tiyatro konusu işlenecekti. Şinasi’nin Şair Evlenmesi oyununu hepimiz çalıştık ve bir hafta sonra sınıfta canlandırdık.*” ifadelerinden anlaşılmaktadır. Derslerde ders kitabı ve akıllı tahta gibi materyallerden farklı olanların kullanılmasına ilgili olarak Öğr. 25, “*Biyoloji hocamız basit bir konuyu açıklamak için bile derse farklı materyallerle gelirdi. Bize nişastayı göstermek için elinde nişastayla bile derse geldiği olmuştur. Bunun yanında kendi hazırladığı afişlerle...*” derse geldiğini belirtmiştir.

Mesleki Eğitim-Öğretim Alt Temasına Yönelik Bulgular

Mesleki eğitim-öğretime yönelik belirtilen görüşlerden elde edilen kategori ve kodlar Tablo 4.’te yer almaktadır.

Tablo 3. Mesleki Eğitim-Öğretim Alt Teması Kategori ve Kodları

Tema/Alt Tema	Kategori	Kodlar
Eğitim-Öğretim / Mesleki Eğitim- Öğretim	Etki	Değişim, Katkı
	Tutum	Beklenti, Dayatma, Önemseme
	Eğitim-Öğretim Süreci	Aktiflik, Bölümleşme, Ezber, Hayata Aktarım, Uygulama
	İçerik	Döngü, İlgi, Kalıcılık, Kapsamlılık, Sade, Yoğun
	Yöntem-Teknik	Anlatım, Sunum, Soru-Cevap, Gösterip Yaptırma
	Materyal	Akıllı Tahta, Ders Kitabı, Kur’an-ı Kerim, İncil

İmam hatip liselerindeki mesleki eğitim ve öğretimin manevi açıdan öğrencilere katkı sağladığı Öğr. 6 bu konuda “*Etrafımızdaki insanlara bilgi verebiliyoruz daha çok sünnetleri yerine getirmeye çalışıyoruz. Onlar bizi olgunlaştırıyor. Hal ve hareketlerimizi değiştirdiğini düşünüyorum.*” ifadelerinden anlaşılmaktadır.

İmam hatip liselerinde meslek dersleri denilen dini ağırlıklı derslerin eğitim ve öğretiminin yapılmasından dolayı çevrelerinin kendilerinden dini sorularına cevap vermeleri ve çeşitli dini ritüelleri yaptırabilmeleri beklentisine girdikleri belirtilmiştir. Bu konuda Öğr. 1 “*Ben imam hatip lisesi öğrenciyim ve buradan mezun olduğumuzda bir ortama girdiğimde benden dini bir sohbet yapmam veya Kur’an okuma gibi beklentilere girilecek ve biz bu beklentileri karşılayacak biçimde bilgi sahibi olmalıyız*” ifadeleriyle mesleki ve toplumun beklentilerini karşılayabilecek gerekli donanımın kendilerine kazandırılması gerektiğini belirtmiştir. Öğr. 1 bu tür beklentilere rağmen okullarının proje okulu olmasından dolayı meslek derslerinin okulda önemsenmediğini şu ifadelerle belirtmiştir:

“Burası imam hatipten ziyade fen lisesi düzeyinde bir okul olduğu için meslek derslerine o kadar ağırlık verilmiyor, sadece bu okulda verilmesi gerektiği kadar meslek dersi veriliyor. Sayısalcı ve eşit ağırlıklı öğrencilerin sayısal ve eşit ağırlık derslerine daha çok önem veriliyor.”

Meslek derslerinin dini yapıda olmasından dolayı öğretiminde baskı yapılmaması gerekliliği ve bu derslerin öğretiminde dikkat edilmesinin önemli olduğu Öğr. 23’ün şu ifadelerinden anlaşılmaktadır:

“Ben onlar hakkında pek pozitif bir şey düşünmüyorum bu kötü bir şey belki de çünkü benim yapım gereği bana bir şey dayatıldığında onu yapmak istemem ve ben 9 ve 10’da bununla çok

karşılaştım. Ben soru soruyordum belki de o an ters bir cevap aldım tam bilmiyorum ama daha sonra meslek hocalarına karşı acayip bir önyargım oluştu. Genel olarak bir şeyleri alıp okumayı severim ama Kur'an dersinden cidden nefret ederim. Bunu da hocalarımın yüzüne söyledim zaten. Bunun bana ders olarak gösterilmesini kabullenemedim.”

Meslek dersleri öğretiminde öğrencilere aktif katılım konusunda destek verildiği Öğr. 6'nın “Meslek derslerinde diğer derslere göre bize daha çok konuşma fırsatı veriliyor mesela hitabet dersinde sınıfta vaaz verdik. Öğrenciye daha çok fırsat verilen dersler. Meslek derslerinde bu konuda bize daha çok fırsat veriliyor.” ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Öğrenciler okullarda öğrenim gördükleri alanlara göre meslek derslerinin saatleri ve müfredat konularında farklılaşmaların olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuda Öğr. 1, “Eşit ağırlık, sayısal ve dil öğrencileri için meslek dersleri sınıfı oluşturulmalı sadece ders saatlerinde oraya gidilmeli. Mesela ilahiyat okumak isteyen öğrenciler için ilahiyat derslerine ağırlık...” verilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Öğrenciler meslek derslerinin öğrenim gördükleri veya yükseköğretimde tercih edecekleri alana göre farklılaşmasını istemektedir.

Meslek derslerinin öğretiminin uygulama yönü bulunmaktadır. Öğrencinin isteğine bağlı olarak gerçekleştirilen uygulamalar yapıldığı Öğr. 4 tarafından “Bize imamlık, müezzinlik yaptırılıyor, öğretiliyor. Bayram namazı, cenaze namazı gibi namazlar öğretiliyor. 4 kere cuma namazı kıldırdım.” şeklinde belirtilirken bunun aksine Öğr. 16 tarafından uygulamaya yönelik bir eğitim-öğretim yapılmadığı şu şekilde belirtilmiştir:

“Biz burada bir imamın yaptığı şeyleri bilmiyoruz, öğrenemiyoruz. Günlük yaşamda bir imamın kullandığı her şeyi okulumuzda kullanmak isterdim. İmam hatip bizim okulumuzun adı imam eğitimi bize verilmiyor. İmam eğitimi bize 9'da verilmeli. Haftada bir gün ya da yarım gün biz camiye gidip ve orada eğitim almalıyız.”

Meslek derslerinin uygulamaya yönelik boyutunun alt sınıflardan başlamasının gerektiği Öğr. 18'in “...9. sınıftan bir namaz surelerinden başlanıp 10. sınıfta bütün namazların, teravih namazı, cenaze namazı, cuma namazı kıldırmasına ve ezberlerinin yapılması, öğretilmesi daha sonra teker teker bizi imamlık yapmaya göndermeliler.” ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Mesleki eğitim-öğretimde özellikle Kur'an-ı Kerim dersinin öğretiminde ezber boyutunun fazla olduğu Öğr. 22'nin “Bizden çok fazla ezber istendiğini düşünüyorum. Yani aslında sadece ezberi vermek için o an ezberliyoruz. Ezberledikten sonra onu tekrar etmediğimiz için unutuluyor. O yüzden bu kadar ezber istenmemeli...” ifadelerinden çıkarılmaktadır. Kur'an'ı anlamaya yönelik bir dersin olması gerektiği aynı öğrenci tarafından “Kur'an-ı Kerim için meal okuma gibi bir ders olabilirdi.” şeklinde belirtilmiştir.

Mesleki eğitim-öğretim içerisinde yer alan derslerin kapsamlı olmadığı bu konuda eksikliklerin bulunduğu, çok fazla kalıcı olmayan dar kapsamda bilgiler öğrenildiği Öğr. 2 tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

“Tefsir görüyoruz sadece tefsirin tanımını biliyorum. Tefsircileri bilebilirdim. Kelamcılarını bilebilirdim. Kelam konusunda fazla bilgim yok. Bir imam hatip öğrencisi bunları bilmeli... Ben imam hatip öğrencisiyim birisi gelip bu konularda bana soru sorabilir. Bu konularda onlara yardımcı olabilirdim.”

Meslek derslerinin içeriğinin ağır olduğunu Öğr. 20 “İçerikleri de biraz ağır yani biraz daha hafifletilebilir diye düşünüyorum.” şeklinde ifade ederken Öğr. 25 içeriğin geçmişe nazaran sadeleştirilmiş olduğunu müfredatın arttırılması gerektiğini şu cümlelerle belirtmiştir:

“Bu müfredatın arttırılması lazım önceden Arapça tefsir kitapları okuturlarmış. Meslek dersleri de önceden bu kadar sadeleştirilmiş değildi öyle olduğu için birazcık daha müfredatın arttırılması gerekiyor. Şu anki biraz öğrendim demek içinmiş gibi geliyor.”

Derslerdeki konuların veya derslerin bazen birbirini tekrara düştüğü döngü haline geldiği Öğr. 22 tarafından “Bazı meslek dersleri birbirini çok tekrara düşüyor mesela şu an akaid dersinde imanın ve İslam'ın şartlarını görüyoruz ama öğrenci bunu zaten 9. sınıfta temel dini bilgilerde görmüş oluyor.” şeklinde ifade edilirken derslerdeki bazı konuların ortaokul öğretim programındaki bazı derslerin tekrarı olduğu Öğr. 24 tarafından “Ben ortaokuldan beri meslek derslerini görüyorum. Peygamberimizin hayatı dersi Bedir, Uhud,

Hendek bunun haricinde hiç ileriye gitmiyor” şeklinde belirtilmiştir. Bazı konuların ise öğretim programında yer almadığı aynı öğrenci tarafından “...bir Sıffin savaşını, bir Cemel savaşını görmüyoruz.” şeklinde belirtilmiştir.

Etkinlik Temasına Yönelik Bulgular

Okulda gerçekleştirilen etkinliklere yönelik görüşlerden elde edilen kategori ve kodlar Tablo 5.’te yer almaktadır.

Tablo 4. Etkinlik Teması Kategori ve Kodları

Tema	Kategori	Kodlar
Etkinlik	Bilimsel Etkinlikler	Bilim Fuarı, Bilimsel Projeler
	Kültürel Etkinlikler	Konferans, Münazara
	Mesleki Etkinlikler	Arapça Yarışmaları, Ezan Okuma Yarışması, Hutbe Okuma Yarışması, Kur’an-ı Kerim Okuma Yarışması, Sıyer Yarışmaları
	Sanatsal Etkinlikler	Şarkı, Şiir, Tiyatro
	Sosyal Etkinlikler	Gezi ve Ziyaretler
	Sportif Etkinlikler	Basketbol, Futbol, Masa Tenisi, Satranç, Voleybol

Öğrenciler okullarında bilimsel, kültürel, sanatsal, sosyal ve sportif etkinlikler ile mesleki etkinliklerin düzenlendiğini belirtmişlerdir. Proje okulu öğrencileri okullarında çeşitli alanlarda etkinlik düzenlendiğini belirtirken diğer okullardaki öğrenciler ise daha çok sosyal etkinlik anlamında genellikle gezi ve çeşitli ziyaretler yapıldığını belirtmişlerdir.

İmam hatip liselerinde bilimsel çalışmaların düzenlendiği öğrencilerin görüşlerinden anlaşılmaktadır. Bu konuda Öğr. 6, bilimsel proje yarışmasına katıldıklarını ve ödül aldıklarını “*TÜBİTAK yarışmasına katıldık. Fizik alanında derece aldık.*” şeklinde belirtmiştir. Öğr. 21 ise TÜBİTAK tarafından yapılan yarışmalara katılım olduğunu ve birincilik ödülünü aldıklarını “*TÜBİTAK yarışmalarına okulumuzda gerçekten ciddi bir katılım oluyor. Geçen sene TÜBİTAK yarışmasına katılmışım. Türkiye birinciliği elde ettik*” ifadeleriyle dile getirmiştir.

Kültürel etkinlik olarak genellikle konferans ve münazaraların düzenlendiği Öğr. 2’nin “*Diğer okullara göre fazla konferans ve seminer yapılıyor. Bunlar bizlere bir şeyler katıyor. Felsefe alanındaki konferanslar daha çok hoşuma gidiyor. Tarih, fizik gibi alanlarda da konferanslar yapıldı ama felsefe alanında daha fazla yapıldı.*” ifadelerinden anlaşılmaktadır. Öğr. 25 çeşitli alanlarda “*münazara yarışmaları oluyordu Türkçe münazarada yine biz katılmıştık orada bir başarımız vardı. İngilizce münazara...*” etkinliği düzenlendiğini belirtmiştir.

Sanatsal etkinliklerle ilgili olarak Öğr. 16, “*Türkiye genelinde şarkı yarışması, şiir tiyatro yarışması vardı onlara katılım sağladık.*” ifadeleriyle okulda düzenlenen etkinlikler hakkında bilgi vermiştir. Öğr. 25’in “*Biz kendimiz tiyatro yazıp oynadık. Birçok alanda çok fazla şey yaptık burada. Şarkı yarışması bile oldu. Okulun korosu var. Bando takımı var. Bir tane gitaristimiz var. Bateristimiz var. Öğrenciler onların hepsi ile ilgileniyor.*” ifadelerinden müzikle ilgili farklı alanlarda etkinliklerin gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca Öğr. 26 okulda mehter takımının oluşturulduğunu ve takımın farklı okullarda etkinlik yaptığını “*Okulumuzun mehter takımı var. Başka okullara etkinliğe gidiyor.*” şeklinde belirtmiştir.

Sosyal faaliyet olarak genellikle gezi düzenlendiği Öğr. 20’nin “*Okulda birçok sosyal faaliyeti var. Gezilerde çok fazla şehir dışına İstanbul’a Çanakkale’ye gidildi.*” ifadelerinden anlaşılmakta olup Öğr. 27 “*Gezilere gidiyoruz. Şehir dışı olsun, üniversite, park gezileri olsun. Hocalarımız çok faaliyette bulunuyor. Buz pateni gibi çok çeşitli faaliyetler...*” yapıldığını belirtmiştir. Şehir içi ve şehir dışı gezilerinin haricinde yurt dışına yönelik gezilerin düzenlendiği ve “*Yurtdışı gezileri falan oluyor İngiltere’ye falan gittiler Bosna-Hersek’e...*” gidildiği Öğr. 25 tarafından belirtilmiştir.

Spor alanında yarışma ve etkinliklerin düzenlendiği Öğr. 18’in “*Top sektirme yarışması vardı. Futbol topu sektirme yarışması, basketbolda şut atma, futbolda penaltı kullanma yarışmaları vardı.*” ifadelerinden anlaşılmaktadır. Öğr. 20 ise “*Satrançtan okçuluğa, okçuluktan bilek güreşi turnuvalarına kadar birçok etkinlik...*” düzenlendiğini dile getirmiştir. Öğr. 25 sportif anlamda desteklendiklerini ve okulun sportif anlamda da başarılı olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Ben mesela bu okulun masa tenisi takımındaydım 3 sene kadar biz o zaman başladığımızda bir hocamız vardı. Bizimle çok ilgilendi. 5 ay sonra ben Ankara şampiyonu oldum. Bu okulda turnuvalar oluyor. Okula bir sürü madalya kupa getirdik. 20'den fazla madalya kupa getirdik 3 senede. Spor alanındaki başarılarına da önem veriyorlar. Okulun spor kulübü var. Basketbol, voleybol, masa tenisi, okçuluk, bilek güreşi, dart her türlü branşta sportif alandan da destekleniyor yani sportif anlamda çok çok şey var. Özellikle ben sporla çok ilgilendiğim için öncesinde gerçekten her alanda sporun her alanında bir hocamıza gidip sporun şu alanında yetenekliyim dediğimiz zaman her türlü imkân sağlanıyor, uğraşılıyor.”

Araştırmanın gerçekleştirildiği bütün okullarda mesleki yarışmaların düzenlendiği görülmüştür. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (DÖGM) mesleki yarışmalar düzenlemekte ve bu yarışmalara okulların katılmasını talep ettiğinden yarışmalara okulların katılım sağladığı anlaşılmaktadır. Öğr. 25 okullarında düzenlenen mesleki yarışmalarla ilgili olarak “Kur'an-ı Kerim'i güzel okuma yarışması, hutbe ve ezan okuma yarışmaları oluyordu.” ifadeleriyle okulunun katılım sağladığı yarışmaları belirtmiştir. Ayrıca okulda DÖGM tarafından düzenlenen mesleki yarışmalar haricinde mesleki derslere yönelik bilgi yarışmaları düzenlendiğini “Her sınıfın özel yarışmaları var. 9. sınıfta özellikle meslek derslerinde temel dini bilgiler yarışması yapmışlardı. 10. sınıfta siyer yarışması yapıyorlar. 11. sınıflara başka bir yarışma her sene o senenin dersleri ile alakalı bir yarışma yapılıyor.” şeklinde ifade etmiştir. Öğr. 25, okulun sportif anlamda başarılı olduğu gibi mesleki yarışmalarda da başarılı olduğunu “...mesleki alanda aslında Türkiye genelinde ve Ankara genelinde bütün yarışmalara okul katılıyor ve oradan derece getirmedikleri yarışma yok.” şeklinde beyan etmiştir. Buna karşın mesleki yarışmalara katılım sağlayanların bu konuda yeterli hazır bulunuşluğa sahip öğrenciler olduğunu Öğr. 2, “Kur'an yarışmasına katılanlar zaten daha önceden bilenler daha önceden kendini yetiştirmiş olanlar. Bunlar bu okulda kendilerini yetiştirip yarışmalara katılmıyor. Önceden o konuda bilgi sahibi olanlar katılıyor.” ifadeleriyle ortaya koymuştur. Diğer taraftan meslek derslerinin yarışma haline getirilmesinin uygun olmadığını bu derslerin duyuşsal alana yönelik olduğunu Öğr. 3, “Meslek dersleri bir yarışma ile sınırlandırılmamalı. Meslek dersinin yarışma ile uygulanmasını doğru bulmuyorum. Meslek derslerinin bir yarışma içerisinde olması gerektiğini düşünmüyorum. Meslek dersi bir yarışmaya uyarlanmamalı.” görüşleriyle ortaya koymuştur.

Tartışma ve Sonuç

Öğrencilerin okullarına yönelik görüşleri okul geliştirme çalışmaları açısından değerlendirilmesi gereken kaynaklar olup araştırmada öğrencilerin okuldaki akademik ve mesleki eğitim-öğretim ile etkinliklere yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Öğrenciler akademik gelişim alanıyla ilgili olarak öğrenim gördükleri okul türüne göre farklı görüşler bildirmişlerdir.

Eğitim öğretim sürecinin bireyi etkileyerek bireye çağın gerektirdiği özellikleri kazandırması sürecin sonunda beklenen bir durumdur. İmam hatip liselerinde öğrencilere bazı duyuşsal becerilerin kazandırılması ve eğitim-öğretimin öğrencileri etkilemesi bunun yanında öğrencilerde değişim oluşturmaları beklenilmektedir. Katılımcı öğrenciler okullarındaki eğitim-öğretim sürecinin kendilerini etkilediği ve çeşitli açılardan değişim oluşturduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerdeki değişim üzerinde okuldaki eğitim sürecinin dini boyutunun etkili olduğu bundan dolayı duyuşsal becerilerinde gelişme yaşandığı sonucuna ulaşmaktadır.

Öğrenciler okullarındaki eğitim-öğretim sürecini değerlendirirken bu sürecin içeriği hakkında görüş bildirmişlerdir. İmam hatip liseleri kuruldukları günden bugüne kadar din eğitimiyle beraber fen ve sosyal bilimler alanındaki derslerin öğretiminin birlikte yapıldığı hem mesleğe hem de yükseköğretime öğrenci yetiştiren okullardır. Yapısındaki çok yönlülük öğrencilerin hem dini alanda hem de fen ve sosyal bilimler alanında kendilerini yetiştirmelerini sağlamaktadır. Okuldaki eğitim-öğretimin içeriğiyle ilgili olarak proje okulu paydaşları okullarının çok yönlü olduğunu, okullarında sadece dini ağırlıklı bir eğitim-öğretimin yapıldığını; farklı etkinliklerin yapıldığını, akademik eğitim-öğretime önem verildiğini ve bunların yanında sportif etkinliklerin düzenlendiğini belirtmişlerdir. Genel Anadolu imam hatip liseleri ile proje Anadolu imam hatip liselerinde farklı müfredat uygulanması okulların öğrenciler tarafından farklı algılanmasına ve değerlendirilmesine neden olmaktadır. Bu durum Koç (2019) tarafından yapılan bir araştırmada proje Anadolu imam hatip liselerinde uygulanan program çeşitliliği uygulamasının etkili okul olma açısından önemli ölçüde katkısının olduğu bulgulanmıştır. Bu özelliklerinden dolayı proje okulları diğer imam hatip liselerine göre daha etkili ve gelişmiş okul olarak kabul edilmektedir. Okul Gelişim

Modeli’nde MEB (2018), tarafından belirlenen hedefler arasında imam hatip liselerindeki program çeşitliliğinin korunması ve imam hatip liselerinin programlarındaki derslerin ortaöğretim kurumlarındaki programlarla uyumlu hale getirilmesinin planlandığı görülmektedir. Katılımcılar da okullarının öğretim programındaki ders çeşitliliğinin diğer ortaöğretim kurumlarıyla uyumlu hale getirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Okul Gelişim Modeli’nde belirtilen imam hatip liselerinin yapısındaki çok yönlülüğün devamının sağlanmasının bunun yanında ortaöğretim kurumları arasında öğretim programları açısından genel uyumun sağlanmasının faydalı olacağı sonucuna varılmıştır.

Katılımcılar tarafından 12. sınıfta sınava hazırlık çalışmalarını yapacak şekilde müfredatın güncellenmesi gerektiği belirtilmiştir. “2023 Eğitim Vizyonu”nda MEB (2018) tarafından 12. sınıfın yüksek öğretime hazırlık şeklinde güncellenmesi planlanmıştır. Ortaöğretim kurumlarında 12. sınıflarda üniversite hazırlık çalışmalarına ağırlık verilerek bu sınıfın üniversite hazırlık aşaması olarak görülmesinin öğrenciler açısından daha yararlı olacağı düşünülmektedir.

MEB (2018) tarafından Okul Gelişim Modeli’nde hayatın canlılığının okula taşınması hedeflenmiş ve bu doğrultuda okullarda tasarım beceri atölyelerinin kurulması planlanmıştır. Ayrıca MEB’in (2018) hazırladığı “2023 Eğitim Vizyonu”nda beceriye dayalı sertifika programlarına yer verilmiş öğrencilerin çeşitli alanlardaki projelere katılmaları ve bu projelerdeki çalışmalarının değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Katılımcı görüşlerinin Okul Gelişim Modeli için belirlenen hedeflerle uyumluluk gösterdiği görülmektedir. Öğrenciler tarafından eğitim-öğretimin yoğun olduğu belirtilirken ilgi ve yetenekleriyle alakalı aktiviteler yapamadıkları belirtilmiştir. Okul Gelişim Modeli’nde ders saatlerinin azaltılarak ders saatlerinden sonra öğrencilerin ilgi, yetenek ve kişiliklerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yönlendirilmesi hedefine katılımcıların da değindiği ve bu tür çalışmaların yapılmasını istedikleri görülmektedir. Bu görüşler doğrultusunda okulların ders saatlerinin öğrencilerin farklı aktiviteler yapabilecek şekilde güncellenmesinin öğrencilerin gelişiminde etkili olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim-öğretimin niteliğiyle ilgili olarak proje imam hatip lisesi öğrencileri okullarındaki eğitim-öğretimi kaliteli ve üniversite sınavında başarı kazandıracak şekilde değerlendirmişlerdir. Proje olmayan genel Anadolu imam hatip liselerinde eğitim-öğretim kalitesiyle ilgili eleştiriler dile getirilmiştir. Proje okullarıyla ilgili Tarhan ve Karateke (2021) tarafından yapılan araştırmada araştırma bulgularına benzer şekilde öğrenciler okullarındaki eğitim-öğretimi başarılı olarak değerlendirmişlerdir. Ateş ve Evkaya (2017) tarafından genel Anadolu imam hatip liseleriyle ilgili yapılan araştırmada okulun başarılı bulunmadığı ve öğrencilerin akademik nedenlerden ötürü okulu tercih etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin eğitim-öğretime yönelik görüşleri incelendiğinde proje okullarının gelişmiş okul sayılabileceği düşünülürken okul gelişiminde bütün okulların geliştirilebileceği anlayışı benimsendiğinden genel Anadolu imam hatip liselerinin okul geliştirme kapsamına alınması gerektiği ve bu bağlamda paydaşların görüşlerinden yararlanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Okulda kız ve erkek sınıfları ayrı olduğundan sınıflarda karma eğitimin yapılmasına yönelik görüşler ileri sürülmüştür. Alanda yapılan araştırmalarda karma eğitimle ilgili farklı görüşler ortaya çıkmış olup Özdemir ve Karateke (2018) tarafından yapılan araştırmada katılımcı öğrenciler karma eğitim olmadığı için okulu tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Sarı (2021) tarafından yapılan araştırmada okul tercihinde karma eğitim olmaması özellikle kadın öğrenciler ve veliler için bir tercih sebebi olarak görülmektedir. Bunun karşısında Aslan (2022) tarafından yapılan araştırmada katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgulara benzer doğrultuda öğrenciler okulda karma eğitimin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Çınar’ın (2018) yaptığı araştırmada katılımcıların karma eğitim olması yönünde beklentilerinin bulunduğu görülmüştür. Batar (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada rehber öğretmenler “*karma olmayan okullardaki öğrencilerin, karşı cinsle ilişkiler konusunda sağlıklı tutum geliştirmekte...*” zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Günümüzün iletişim çağında gençlerin sosyalleşmesinde farklı mecralar yanında okuldaki eğitim-öğretim ortamı da bu sosyalleşmenin gerçekleştirilebileceği mekanlardan olup sınıflardaki eğitimin karma olmasıyla alakalı olarak öğrenci ve veli isteklerinin dikkate alınabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilere meslek tercihleri sorulmuş ve genellikle din hizmetleri alanı dışında mesleklere yöneldikleri ve üniversitede dini yükseköğrenim dışında farklı alanlarda öğrenim görmek istedikleri tespit edilmiştir. Araştırmadaki tespite benzer şekilde Aşlamacı ve Eker (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada katılımcı öğrencilerin toplumda itibar gören ve elde edilen gelir açısından üst düzeyde olan alanları öncelikledikleri görülmüştür. Karateke’nin (2020) yaptığı araştırmada öğrencilerin %70’inin dini öğrenim

dışında bir bölüm istediği; %29,5'nin ise ilahiyat istediği tespit edilmiştir. Zengin ve Karaman (2020) öğrencilerin meslek tercihleriyle ilgili yaptıkları araştırmada %30,5'inin tıp, eczacılık, diş hekimliği ve sağlık alanları, %22,8'inin mühendislik ve mimarlık alanı, %11,9'unun hukuk alanı, %7,1'inin güvenlik birimleri alanı, %5'inin öğretmenlik alanı, %5'inin psikolojik danışmanlık ve rehberlik ile psikoloji, %4,6'sının ise ilahiyat istedikleri tespit edilmiştir. Altundaş (2019), Çalışkanoğlu (2018) ve Ece (2018) tarafından yapılan araştırmalarda öğrencilerin çoğunluğunun din görevlisi olmak istemedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Okuldaki eğitim-öğretimin öğrencinin ilahiyat veya din hizmetleri alanındaki bir mesleğe yönelmesi durumunda daha çok katkı sağlayacağı ve bu alanların dışındaki bir mesleğin tercih edilmesi durumunda ise çok fazla katkı sağlamayacağı katılımcılar tarafından belirtilmiştir. MEB (2018) tarafından hazırlanan 2023 Eğitim Vizyonunda ortaöğretim müfredatının yükseköğretim müfredatına uygun şekilde getirilmesi hedeflenmiş olup katılımcılar da bu hedefe benzer görüşler bildirmişlerdir. Katılımcılar imam hatip liselerindeki meslek dersleri ağırlığının ortak derslerin öğretimine kaydırılmasını düşünmektedirler. Okulun yükseköğretime hazırlama yönünün ön plana çıkarılmasını istemektedirler. Araştırmalar ve katılımcı görüşleri doğrultusunda okulun yükseköğretime hazırlama yönüne önem verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Derslerde genellikle anlatım yönteminin kullanıldığı bunun dışında bazı derslerde drama ve deney yapıldığı ve soru cevap yönteminin kullanıldığı ifade edilmiştir. Materyal olarak derslerde genellikle ders kitabının bunun yanında akıllı tahtanın ayrıca nişasta, kaya vb. farklı materyallerin bazen derslerde kullanıldığı ifade edilmiştir. Belirtilen görüşlerden okulda öğretmenler tarafından genellikle anlatım ve sunum yönteminin materyal olarak ise ders kitabı ve akıllı tahtanın kullanıldığı sonucuna varılmıştır. Aşlamacı (2017) tarafından yapılan bir araştırma raporunda öğretmenlerin %55'i sıklıkla veya her zaman derslerinde etkileşimli tahtayı etkin bir şekilde kullandığı belirtilmiştir. Aynı araştırmada özgün öğretim materyalleri tasarlama konusunda öğretmenlerin %30,9'u her zaman ya da sıklıkla özgün öğretim materyali hazırladığını ifade ederken, yaklaşık yarısı %45,9'u bazen özgün materyal hazırladığını belirtmiştir. Belirtilen araştırma sonuçlarının katılımcı görüşleriyle benzer olduğu görülmektedir.

Öğrenciler okullarındaki mesleki eğitim-öğretimle ilgili olarak kendilerini etkilediği ve kendilerine özellikle manevi açıdan katkı sağladığı yönünde görüşler bildirmişlerdir. Mücahit (2017) tarafından yapılan araştırmada katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgulara benzer şekilde Allah inancının oluşmasında, Allah'ı tanıyarak, dini duygu, düşünce ve davranış oluşumunda meslek derslerinin etkisi olduğu tespit edilmiştir. Çırak (2019) tarafından yapılan araştırmada öğrenciler, "*meslek derslerinin dinlerini öğrenmede katkı sağladığı, ahlaki açıdan kendilerini geliştirdiği, günlük hayatta karşılaştıkları sorunlara cevap bulmada yardımcı olduğu ve cevap verdiği*" yönünde görüş bildirmişlerdir. Yapılan araştırmalar ve katılımcı görüşlerinden mesleki eğitimin öğrencileri manevi açıdan geliştirdiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Katılımcı öğrenciler mesleki eğitim-öğretime yönelik olumsuz tutum oluştuğunu ve bu tutumların oluşmasına dayatmanın neden olduğu belirtilmiştir. İmam hatip liselerindeki meslek dersleri dini içerikli olduklarından bu derslerin öğretiminde içselleştirmenin önemli olduğu düşünülmektedir. İçselleştirmeden derslerin öğretiminde baskı uygulanmasının öğrencide derse karşı hatta dine karşı soğukluğun oluşmasına neden olduğu ifade edilmiştir.

Meslek dersleri konusunda ayrıca önemsenmediği yönünde görüş bildirilmiştir. Bilhassa proje imam hatip liselerinde meslek derslerine sınırlı sayıda yer verildiği, öğrencilerin meslek derslerine karşı önyargılı yaklaştıkları hatta meslek derslerinin öğretimini yapılmasını istemedikleri yönünde görüşler bildirilmiştir. Topchubaev (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada katılımcı öğrenci ve veliler tarafından "*Biz buraya fen lisesinin alternatifi olarak gönderdik/geldik. Meslek dersleri bizim fen lisesinin başarısını yakalamakta sıkıntı yaratıyor.*" şeklinde ifadelerin sarf edildiği belirtilmiştir. Erdoğan ve Turanalp (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada benzer şekilde 12. sınıfta meslek derslerinden yeterince verim alınamadığı bu durumun oluşmasında öğrencilerin üniversite sınavına hazırlanmalarından dolayı meslek derslerine önem vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular ve imam hatip liseleriyle ilgili yapılan araştırmalardan meslek derslerinin proje imam hatip liselerinde önemsenmediği ve 11 ve 12. sınıfta üniversite sınavına hazırlık çalışmalarının yoğunlaşması nedeniyle meslek derslerine gereken önemin gösterilemediği anlaşılmaktadır.

Mesleki eğitim-öğretim süreci kategorisinde derslerde aktifliğin sağlandığı belirtilmiştir. İmam hatip liselerinde meslek dersleri öğretim programlarında yer alan dersler sosyal bilimler alanında yer aldığından

bu derslerin öğretim sürecinde tartışma ve yorumlama gibi uygulamalar yapılabilmektedir. Bu uygulamalar öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerini ve derste aktif olmalarını sağlamaktadır.

Okul Gelişim Modeli'nde imam hatip okullarıyla ilgili olarak ders saati ve türünün diğer ortaöğretim kurumlarından fazla olmasından dolayı azaltılması hedeflenmiştir. Katılımcılar tarafından okulda öğrenim görülen sözel, sayısal, eşit ağırlık ve dil bölümlerine göre farklı meslek derslerinin veya ders saatlerinin farklılaştırılmasının faydalı olacağı belirtilmiştir. Katılımcıların meslek dersleriyle ilgili görüşleri incelendiğinde “2023 Eğitim Vizyonu”nda imam hatip okullarıyla ilgili belirtilen görüşlerle benzerlik gösterdiği görülmektedir. İmam hatip liselerinde meslek dersleri öğretim programında güncelleme yapılmasının faydalı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Meslek derslerinde ezber boyutunun fazla olduğu bu durumun derslere karşı önyargı oluşturduğu ifade edilmiştir. Sarı (2021) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler “*meslek dersleriyle ilgili olarak; ezber zorunluluğundan vazgeçilmesi*” yönünde görüş bildirmişlerdir. Kur'an-ı Kerim dersi İHL meslek dersleri içerisinde Arapça dersiyle birlikte 9. sınıftan 12. sınıfa kadar devam eden, öğretiminde yüzünden okuma ve ezber boyutunun olduğu bir derstir. Ezber boyutunda 9. sınıftan 12. sınıfa kadar farklı süre ve duaların ezberi yapılmaktadır (Din Öğretimi Genel Müdürlüğü [DÖGM], 2022). Öğrenciler Kuran dersindeki ezber boyutunun kendilerini zorladığını ve meslek olarak farkı alanları tercih etmek istediklerinden faydası olmayacağını düşünmektedirler. Yapılan araştırmalar ve bulgular neticesinde meslek dersleri öğretim programındaki ezber boyutunun azaltılmasının veya kaldırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Derslerin öğrencilerin günlük hayatlarındaki dini ritüellerin yerine getirilmesinde katkı sağladığı düşünülmektedir. Dini ritüeller konusunda ayrıca çevreye bilgi verdikleri katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Aşlamacı (2017) tarafından yapılan çalışmada meslek derslerinin ibadetlerin yerine getirilmesinde katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yiğit (2019) tarafından yapılan çalışmada meslek derslerinin dini ritüeller konusunda beceri kazandırdığı belirtilmiştir. Mücahit (2016) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde ibadetler konusunda meslek derslerinin katkısının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Meslek dersleri dini ritüeller konusunda katkı sağlarken mesleki uygulama konusunda eksiklik yaşandığı ve uygulama boyutunun sınırlı olduğu ifade edilmiştir. Öğrenciler okulda mesleki eğitim-öğretimin uygulama boyutuna önem verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulguya benzer şekilde Çalışkanoğlu (2018) tarafından yapılan çalışmada da katılımcı öğrencilerin kendilerini din görevlisi olabileme açısından yeterli hissetmedikleri tespiti yapılmıştır. Dertli (2019) tarafından yapılan çalışmada ise bulguların aksine katılımcı öğrencilerin kendilerini din görevliliği yapabilecek yeterlikleri kazanmış olarak hissettikleri tespiti yapılmıştır. Kaya (2018) tarafından yapılan çalışmada benzer şekilde öğrencilerin mesleki açıdan kendilerini yeterli hissettikleri tespiti yapılmıştır. Mesleki yeterlilik kapsamında farklı görüşlerin ortaya çıkmasında okul tipi ve çeşitli değişkenler etkili olabilmektedir. Sahadaki araştırmalar incelenerek görüşlerin ortaya çıkmasındaki nedenler ortaya konulabilir. Öğrenciler ayrıca meslek derslerinin 9 ve 10. sınıfta ağırlıklı olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Aşlamacı (2017) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler “*Lise 1 ve 2. sınıfta meslek derslerine daha fazla yer verilmelidir.*” ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir. DÖGM (2021) tarafından hazırlanan *Anadolu İmam Hatip Liseleri İmam Hatip Ortaokulları Vizyon Belgesi* mesleki gelişim alanında *Mesleki Uygulama Esasları* doğrultusunda mesleki uygulamaların gerçekleştirilmesi hedeflenmiş, bu kapsamda ilahiyat ve İslami ilimler fakülteleriyle iş birliği yapılması planlanmıştır. Mesleki çalışmaların 9. sınıftan itibaren başlanmasına ayrıca “2023 Vizyon Belgesi”nde yer verilmiştir (MEB, 2018).

Meslek derslerinin içerikleriyle ilgili olarak öğrenciler tarafından tekrara düşen konular yanında farklı derslerin birbirini tekrara düştüğü, bazı derslerin ortaokuldan beri aynı konuları barındırdığı ve farklı konuların yer almadığı gibi döngüsel tekrarı olduğu belirtilmiştir. Aşlamacı (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın raporunda benzer görüşlere ulaşılmıştır. Meslek derslerinin ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programı incelenerek tekrara düşen noktaların ele alınmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Proje okulu öğrencileri meslek derslerinin içeriğinin sade olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin okullarındaki müfredatta meslek derslerinin sayısının az olmasından dolayı bu şekilde görüş bildirdikleri düşünülmektedir. Bunun yanında bazı derslerin güncel konuları içermesi gerektiği ve konuların güncel hayatla bağlantılı olması gerekliliği noktasında öneriler dile getirilmiştir. Güncel konulara eğitim-öğretim sürecinde yer verilmesi öğrencinin derse olan ilgisini arttıracığından okul geliştirme çalışmalarında

derslerin güncel konuları içermesine önem verilmektedir. Meslek derslerinin bazıları günlük hayatta kullanılabilecek bilgileri barındırırken çoğunluğunda teorik konular olarak görülen ve bazı dini bilim dallarının yöntem ve tekniklerini içeren usul konularının ağırlıklı olarak bulunmasının öğrencinin ilgisini çekmediği gibi bu konuların dini yükseköğretimde yer alması gereken bilgiler olduğu düşünülmektedir. Kırbaşoğlu (2005) tarafından yapılan araştırmada benzer şekilde usul konularının yoğun olduğu bunun derslerde güncelliğin sağlanmasını engellediği belirtilmiştir. Alandaki araştırmalar ve katılımcı görüşlerinden meslek derslerindeki usul konularının çıkarılmasının faydalı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenciler meslek derslerinde kullanılan yöntem ve tekniklerle ilgili olarak anlatım yanında soru-cevap tekniğinin fazla kullanıldığını ayrıca Kur'an-ı Kerim dersinde gösterip yaptırma tekniğinin kullanıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin klasik yöntemleri kullandıkları katılımcıların görüşlerinden anlaşılmaktadır. Materyal olarak ders kitabı ve akıllı tahta yanında Kur'an-ı Kerim'in materyal olarak kullanıldığı belirtilmiştir. Mücahit (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğrenciler meslek dersleri öğretmenlerinin derslerde ders kitabı haricinde fazla materyal kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Belirtilen görüşler ve araştırma sonuçlarından meslek dersleri öğretmenlerinin öğretim yöntemleri ve materyal kullanımı konusunda daha fazla bilinçlendirilmesi ve kullanmalarının teşvik edilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Etkinlik ve yarışmalarla ilgili olarak katılımcılar okula aidiyet ve okul kültürünün oluşturulmasında u ve öğrenci gelişiminde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Gerçekleştirilen etkinlik ve yarışmaların çeşitliliği noktasında mesleki etkinlik ve yarışmalarda okulların türü fark etmeksizin ortaklık bulunurken diğer etkinlik ve yarışmalar açısından farklılık bulunmaktadır. Proje okullarında kültürel, bilimsel ve sanatsal etkinliklerde çeşitliliğin fazla olduğu katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır. Genel imam hatip liselerinde ise daha çok sosyal ve sportif etkinliklerin gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Genel Anadolu imam hatip liselerinde kültürel, bilimsel ve sanatsal etkinliklerle ilgili olarak gerçekleştirilecek mekân ve bu etkinliklere yönelik öğrenci ilgi ve yeteneğinin sınırlı olduğu katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır. Bilimsel, kültürel ve sanatsal etkinlikler konusunda okulların geliştirilme ihtiyacının bulunmaktadır. Doğan (2006) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin sosyal etkinliklerin artırılmasına yönelik beklentilerinin bulunduğuna yönelik tespitler yapılmıştır. Bulgulardan yola çıkarak okullarda yapılan etkinlikler konusunda ortaklığın sağlanması ve bu konuda gerekli çalışmaların yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri Okul Gelişim Modeli'nde geliştirilmesi gereken bir alan olarak görülmüş ve öğrencilerin kültürel, bilimsel, sanatsal ve sportif alanda gerçekleştirecekleri etkinliklerin izlenmesi üzerinde durulmuştur (MEB, 2018). Okul Gelişim Modeli'nde hazırlanması gereken okul gelişim planlarında öğrencilerin katılımı istenilen etkinlik ve yarışmaların planlanmasının gerekli olduğu belirtilerek öğrencilerin aktif katılımının teşvik edilmesi gerektiği savunulmuştur. Öğrenciler etkinlik ve yarışmalara katılmanın önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim programlarında etkinliklere yer verilmesi ve ders saatlerinin etkinlik ve yarışma düzenlenebilecek şekilde güncelleştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Okul gelişim planı hazırlanırken kültürel, sanatsal ve bilimsel alana yönelik etkinliklere daha çok yer verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Sivil toplum kuruluşları ve üniversitelerle iş birliği yapılarak destek alınması gerekmektedir. Bu durum "2023 Eğitim Vizyonu"nda imam hatip okullarına yönelik bir hedef olarak belirlenmiştir (MEB, 2018). Okul Gelişim Modeli'nde öğrencilerin bilimsel, sosyal, sportif, sanatsal ve kültürel etkinliklere katılımının sağlanması amacıyla her öğrencinin en az bir faaliyette aktif olarak performans veya ürün ortaya koyması hedeflenmiştir. Öğrencinin öğretim yılında farklı etkinliklere katılarak yeteneklerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

İmam hatip liselerinde çok fazla sayıda ve türde etkinlik gerçekleştirildiği katılımcıların görüşlerinden anlaşılmaktadır. DÖGM'nin kurumlardaki etkinlikleri izlemek amacıyla geliştirdiği interaktif Kalite Takip Sistemi (KTS) eylem planı doğrultusunda okullarda etkinliklerin gerçekleştirilmesi zorunluluk haline getirildiğinden birçok etkinliğin gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Sportif alanda futbol, voleybol, masa tenisi yanında okçuluk ve fitness eğitimlerinin yapıldığı, yarışma olarak bilgi ve münazara yarışmaları ile TÜBİTAK bilim projeleri etkinliklerine katılım sağlandığı bunun yanında müze, piknik, üniversite tanıtım, cami vb. geziler ile okul içinde konferans ve panel gerçekleştirilmektedir. DÖGM tarafından gerçekleştirilmesi istenen yarışmalarda okul içi ve il içi ile bölge ve Türkiye finallerinin yapıldığı erkek öğrenciler arasında ezanı güzel okuma, hutbe okuma, hafızlık ve Kur'anı güzel okuma yarışmaları ile kadın

öğrenciler arasında Kur'anı güzel okuma, hafızlık yarışmaları düzenlenmektedir. Dini alanda meslek tercihi yapmak isteyen öğrencilere mesleki yarışmaların mesleki yetkinlik kazanma açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Katılımcıların görüşlerinden okulların çoğunda sanatsal etkinlik bakımından çok fazla çeşitliliğin olmadığı bunun da okullarda uygun sanatsal mekânların olmaması ve öğretim programında sanata yönelik derslere yeteri kadar yer verilmemesinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Uçar ve Altun (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okullarda sanata yönelik etkinliklerin gerçekleştirilebileceği mekânların olmadığı belirtilmiştir. Sevinç (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretim programlarında öğrencilere hem mesleki anlamda yeterlilik kazandırılması hem de sanatsal faaliyet anlamında dini musiki dersine yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Araştırmalar ve katılımcı görüşlerinden okulda sanatsal etkinliklere önem verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

İmam hatip liselerinin geliştirilmesiyle alakalı olarak şu öneriler sunulabilir:

- ✓ Okullarda eğitim-öğretim kalitesini arttırmak için bu konuda öncü kurum ve kuruluşlardan yardım alınabilir. Eğitim öğretim açısından kaliteli bulunan okullarda saha ziyaretleri yapılarak gerçekleştirilen çalışmaların diğer imam hatip liselerinde de uygulanmasına çalışılabilir. Okullar arasında irtibatın sağlanabilmesi için kardeş okul vb. yöntemler uygulanarak öğrenciler, öğretmenler ve idarecilerin karşılıklı olarak iletişime geçebilmeleri sağlanabilir.
- ✓ Okullarda alanlara göre ders içerikleri ve ders saatleri güncellenebilir.
- ✓ İmam hatip liselerinde öğrenciler, sanatsal, sportif ve kültürel farklı alanlara yönlendirilip o alanlarda faaliyet gösterebilmeleri sağlanmaya çalışılabilir.
- ✓ Öğretmen derse ilginin oluşmasında ana faktör olmasından dolayı öğretmenlerin -özellikle meslek dersleri öğretmenlerinin- öğrencilerle iletişim noktasında sorunlar yaşamamaları için öğretmen öğrenci iletişimlerini güçlendirecek çalışmalar yapılabilir. Ergenlik çağındaki gençlerle iletişim vb. hizmet içi eğitim çalışmaları düzenlenebilir.

Teşekkür ve Bilgilendirme

Araştırma “İmam Hatip Lisesi Öğrenci, Öğretmen ve İdarecilerinin Okullarına Yönelik Görüşlerinin Okul Gelişim Modeli'ne Göre İncelenmesi” isimli doktora tezinden üretilmiştir.

Referanslar

- Altundaş, İ. (2019). *Amasya Örneğinde İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Beklenti ve Sorunları*. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Aslan, O. (2022). *İmam Hatip Ortaokulu Mezunu Öğrencilerin İmam Hatip Lisesini Tercih Etmeme Sebepleri (Karaman İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Aşlamacı, İ. (2017). *Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İmam-Hatip Liseleri, Profiller, Algılar, Memnuniyet. Aidiyet*. Değerler Eğitimi Merkezi [DEM]. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.
- Aşlamacı, İ., & Eker, E. (2016). İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Okul Aidiyet ve Dinî Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14(32), s. 7-38.
- Ateş, H., & Evkaya, C. (2017). Din, Ahlak ve Değerler Alanındaki Seçmeli Dersleri Tercih Eden Öğrencilerin İmam Hatip Liselerini Tercih Etmeme Nedenleri. İ. Erdem (Dü.), *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları*. içinde 1, s. 455-456. Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları.
- Batar, Y. (2017). İmam Hatip Lisesinde Çalışan Rehber Öğretmenlerin Öğrencilerin Beklenti ve Sorunlarına İlişkin Tespitleri. İ. Erdem, İ. Aşlamacı, & R. Uçar (Dü.), *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları*. içinde 1, s. 420. Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları.
- Çalışkanoğlu, Ş. (2018). *İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Sorun ve Beklentileri (Çorum Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Çınar, F. (2018). İmam Hatip Liselerinden Beklentiler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), s. 1243-1259. doi:http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2870

- Çırak, M. (2019). *İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Meslek Derslerine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Dertli, S. O. (2019). *İmam-Hatip Lisesi Son Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Yeterlilik Düzeyleri Hakkındaki Görüşleri (Çorum İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Din Öğretimi Genel Müdürlüğü [DÖGM]. (2021). *Anadolu İmam Hatip Liseleri İmam Hatip Ortaokulları Vizyon Belgesi*. Ankara: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü.
- Din Öğretimi Genel Müdürlüğü [DÖGM]. (2022, 12 02). *Öğretim Programları*. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü:
http://dogm.MEB.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_08/04120953_AYHL_KuranKerim_DOP_07.01.2022_01.pdf. adresinden alındı
- Doğan, A. (2006). *1997 Yılından Sonraki Dönemde İmam Hatip Liselerindeki Gelişmeler (Adana Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ece, Ö. Y. (2018). *Anadolu İmam Hatip Lisesi Eğitim Programına Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri (Kartepi İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Erdoğan, İ., & Turanalp, M. F. (2017). İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri. İ. Erdem, & R. U. İbrahim Aşlamacı (Dü.), *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları*. içinde 2, s. 293-306. Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınevi.
- Karateke, T. (2020). İmam Hatip Lisesi Son Sınıf Kız Öğrencilerinin Üniversite Yönelimleri: Elazığ İli Örneği. *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(17), s. 221-239.
- Kaya, Z. (2018). İlahiyat Dışında Lisans Eğitimi Planlayan İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Meslek Dersleri ile İlgili Değerlendirmeleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *İslam Medeniyeti Araştırmaları Dergisi*, 3(1), s. 61-96.
- Kırbaçoğlu, H. (2005). İmam Hatip Liseleri Hadis Ders Kitabı Üzerine. D. E. Merkezi içinde, *İmam Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim* (s. 261). İstanbul: DEM.
- Koç, A. (2019). Proje Kapsamında Olan ve Olmayan AİHL'lerin Etkili Okul Özelliklerinin Karşılaştırmalı İncelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*(80), s. 1-24.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Güçlü Yarınlar İçin 2023 Eğitim Vizyonu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mücahit, M. (2016). *İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretiminde Öğretmenin Rolü (Sivas İli Örneği)*. Doktora Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Mücahit, M. (2017). Öğrencilerin Gözüyle İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri ve Meslek Dersleri Öğretmenleri (Sivas İli Örneği). *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41(1), s. 73-99.
- Özdemir, Ş., & Karateke, T. (2018, Aralık). Öğrencilerin İmam Hatip Liselerini Tercih Etme Nedenleri: (Elazığ Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*(45), s. 5-33.
- Sarı, M. (2021). İmam-Hatip Liselerini Tercih Eden Öğrenci ve Velilerin Beklentileri ve Bu Beklentilerin Karşılanma Düzeyi. *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10(19), s. 98-120.
- Seggie, F. N. (2017). *Nitel Araştırma Yöntem Teknik Analiz ve Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayınları.
- Sevinç, M. (2017). İmam Hatip Liselerinde Dinî Mûsikî Eğitiminin Tarihsel Süreci ve Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(11), s. 180.
- Tarhan, H., & Karateke, T. (2021). Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Mesned İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 12(2), s. 481-516.

- Topchubaev, K. (2017). İmam Hatip Okulları Öğretim Programı Sorunları ve Çözüm Önerileri. İ. Erdem, İ. Aşlamacı, & R. Uçar (Dü.), *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları*. içinde 1, s. 333-344. Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınevi.
- Uçar, R., & Altun, V. K. (2017). İmam-Hatip Lisesi İdarecilerine Göre Sanat Eğitimi İmkânları ve Gerçekleşme Düzeyleri. İ. Erdem, İ. Aşlamacı, & R. Uçar (Dü.), *Geleceğin İnşasından İmam Hatip Okulları*. içinde 2, s. 562. Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınevi.
- Yiğit, Y. (2019). *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Derslerinin Problem Çözme Becerisi Kazandırması Açısından Fonksiyonelliği (Sivas İli Örneği)*. Doktora Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research Design And Methods*. California: Sage Inc.
- Zengin, M., & Karaman, D. (2020). Öğrencilerin Proje Anadolu İmam Hatip Liselerini Tercih Nedenleri ve Mesleki Eğilimleri. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*(54), s. 403-431.

Extended Abstract

School development studies, which emerged as a result of the developments in the world, were implemented with the concept of Effective School in America in the 70s and School Development in England in the 90s (Balci, 2014). These understandings were also reflected in our country and school development studies were initiated in Turkey in the 90s. It was stated that the studies implemented with Laboratory Schools and Planned School Development Model will be continued with the School Development Model adopted in the "2023 Education Vision" (Ministry of National Education, 2018). The model is not different from those adopted in the past, but only includes changes in some areas (Ertürk, 2020). Since school development studies are influenced by each other around the world and reveal new understandings, they may have similarities.

The School Development Model is a model based on sharing and collaboration. It aims to create a culture of sharing in schools and to ensure cooperation among stakeholders. The model has many positive aspects in creating effective schools. One of the positive aspects of the School Development Model is that it evaluates schools holistically and contributes to the development of student profiles. At the same time, it is thought that the School Development Model will be effective in identifying deficiencies in schools, improving student performance, developing teacher potential and making the right decisions for the future (Akran, 2020). Making the physical facilities of the school adequate, ensuring teacher development, and directing students to learning are the issues that are important in school development (Altun & Cengiz, 2012). The School Development Model guides schools by evaluating how to improve schools, who and how to use resources, and provides a framework for school development practices (Şahin, 2015).

Decisions are made and planned activities are carried out for the effective implementation of academic, social, sportive and artistic educational activities in the school in cooperation with students' parents and other stakeholders. Feedback is provided to administrators, teachers and parents about the school's contribution and performance. Therefore, a holistic, provable, specific, measurable, targeted and improved approach to school improvement is considered (Akran, 2020).

The new model focuses on monitoring, evaluating and supporting schools throughout the process. During the evaluation, schools receive general feedback on how far they have come since the previous semester and year and whether they have achieved the goals they set for themselves (Akran, 2020). The development of the school from the point where the school is located to the point it has reached is examined through the studies to be carried out in line with the school development plan that schools will prepare every year. Planning constitutes the key element for the school development process. Goal setting has an important role in the planning process. When setting goals, it is necessary to take into account the characteristics of the school, the environment and stakeholders, the expectations from the school and the resources of the school (Bozbayındır & Alev, 2020).

Academic studies, activities and projects in schools and the institutional capacity of the school are identified as development areas in the model. In the "2023 Education Vision", it is stated that the activities to be carried out for development areas should be determined in the School Development Plan prepared annually and that schools will be evaluated with the School Profile Evaluation Project after the activities are carried out (Ministry of National Education, 2018). In the "2023 Education Vision", development targets were set for each school level and targets were also set for Imam Hatip Schools. Improving the curriculum, course structure and language proficiency Of Imam Hatip Schools and increasing cooperation between Imam Hatip Schools and higher education institutions are adopted as the main goals. In addition to these, sub-goals include preserving the diversity of programs in imam hatip schools and making them compatible with the structure in general secondary education, reducing the number of hours and types of courses in the curriculum, planning the ratios of vocational courses and other common courses according to students who will study at universities in different fields, organizing support education in Arabic and other foreign languages, designing Arabic textbooks as a whole to develop all language skills in listening, speaking, reading and writing, and using interactive resources in Arabic learning (Ministry of National Education, 2018). Imam Hatip high schools, which are in the Turkish education system and where religious education is predominant, are institutions that need to be developed like other educational institutions. In the context of the development of these institutions, it is necessary to determine the opinions of their stakeholders and to direct development efforts in line with their opinions. In line with this necessity, in this study, IHL

students' evaluations of the academic and activity areas in their schools were analysed in terms of the School Development Model. Students' opinions were compared with the goals adopted in the School Development Model. Since a common curriculum is applied in Imam Hatip High Schools in the field of education and training in the same way as in both vocational and other secondary education institutions, both vocational and academic education and training were examined in the academic field. Since the concept of academic was used for common courses in Imam Hatip High Schools In the "2023 Education Vision", the concept of academic was used for common courses in the study (Ministry of National Education, 2018).



Öğrencilerin Öğrenme Stillerini Ölçmeye Yönelik Mobil Uygulama Geliştirme

Emre YURDAÖZ*^a, Ahmet Berk ÜSTÜN^b

Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi:

Geliş: :29.11.2023

Düzeltilme :23.12.2023

Kabul :27.12.2023

Keywords:

Öğrenme Stilleri,

Mobil Uygulama,

Görsel, İşitsel,

Kinestetik

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Öz

Taşınabilir akıllı cihazların hızla yaygınlaşmasıyla bu cihazlara yönelik tasarlanan uygulamalar da katlanarak artmıştır. Özellikle mobil uygulamalar yoluyla bireylerin kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak öğrenme içerikleri alan uzmanlarının özverili çalışması sonucunda ortaya çıkmaktadır. Kişiyeye özgü öğrenme stilleri de alan uzmanlarının konuya eğilimi neticesinde hazırlanabilecek önemli mobil uygulama içeriklerinden bir tanesidir. Bu araştırma öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla mobil uygulama geliştirilmesini ve geliştirilen uygulamanın öğretim sürecine entegre edilmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda tasarım tabanlı araştırma yöntemi ile öğrenme stillerini belirlemeye yönelik mobil uygulama geliştirilmiştir. Uygulama tasarım tabanlı araştırma aşamalarına göre oluşturulmuştur. Hazırlık aşamasında yapılan araştırma sonucunda App Inventor platformunun geliştirme sürecinde kullanılmasına karar verilmiştir. Geliştirilen mobil uygulama ile kullanıcılara 60 farklı test maddesi sunulmuştur. Kullanıcıların kendilerine en uygun olan evet veya hayır seçeneğini tercih etmeleri istenmiştir. Daha sonra geliştirilen prototip test edilmiş ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Elde edilen bulgular ışığında öğrenme stilleri mobil uygulama son şeklini almış ve uygulayıcıların kullanımına sunulmuştur. Sonuç olarak, geliştirilen mobil uygulama ile bireylerin öğrenme stilleri belirlenebilecektir.

Developing A Mobile Application to Measure Students' Learning Styles

Article Information

DOI:

Article History:

Received :29.11.2023

Revised :23.12.2023

Accepted :27.12.2023

Keywords

Learning Styles,

Abstract

With the rapid spread of portable smart devices, the applications designed for these devices have increased exponentially. Learning content that will contribute to the personal development of individuals, especially through mobile applications, is created as a result of the devoted work of field experts. Personal learning styles are also one of the important mobile application contents that can be prepared as a result of the subject matter experts' tendencies. This research aims to develop a mobile application to determine students' learning styles and integrate the developed application into the teaching process. For this purpose, a mobile

*İlgili Yazar: eyurdaoz@gmail.com

^a Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye, <http://orcid.org/0000-0003-0953-5637>

^b Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye, <http://orcid.org/0000-0002-1640-4291>

Mobile Application,
Visual, Auditory,
Kinesthetic

Article Type:

Research Article

application was developed to determine learning styles using the design-based research method. The application was created according to design-based research stages. As a result of the research conducted during the preparation phase, it was decided to use the App Inventor platform in the development process. With the developed mobile application, users were asked about 60 different test items. Users were asked to choose the yes or no option that best suited them. Later, the developed prototype was tested and expert opinions were sought. In the light of the findings, the learning styles mobile application took its final form and was made available to practitioners. As a result, individuals' learning styles can be determined with the developed mobile application.

Giriş

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda global olarak her alanda yaşanan gelişmeler ve değişimler haliyle teknoloji alanında da görülmekte ve “mobil çağ” olarak tanımlanan devri başlatmaktadır (UNESCO, 2022). Teknolojik ortam kapsamındaki çağdaş teknoloji, bireylerin yaşamlarında var olan alanların etkileşim ve haberleşme yöntemlerini geliştirmekte ve farklılaştırmaktadır (Mahé ve diğerleri, 2011). Bireylerin yaşamlarında oluşan bu değişim ve gelişimin baş aktörlerinden birisi her geçen gün artan mobil cihaz kullanımınıdır. Kullanıma giren mobil cihaz sayısına ek olarak, cihazlarda çeşitli amaçlarla kullanılan mobil uygulama sayısının da sürekli olarak arttığı anlaşılmaktadır (Çiloğlu, Özeren ve Üstün, 2021). Portio Research (2013)'ün yaptığı bir araştırma çalışmasında 2012 yılında dünya genelinde mobil cihazlara çeşitli platformlardan yüklenen uygulama sayısı 1,2 milyar olarak tespit edilmiştir. Ülkemiz özelinde ise Nielsen ve Budi (2013)'in çalışmalarında, akıllı telefon kullanıcılarının %38'inin her ay en az bir uygulama yüklediği, yüklenen uygulamaların ağırlıklı olarak sosyal medya ortamlarına ulaşmak ve oyun oynamak için yararlanılan uygulamalar olduğundan bahsedilmektedir. Akıllı mobil cihazlarda kullanılmak üzere oluşturulan mobil uygulamalar, kişinin istek ve zevklerine uygun içerikler ve hizmetler sağlamaktadır (Sarısakal ve Aydın, 2003). Mobil uygulamalar aynı zamanda kullanıcılara herhangi bir kısıtlama oluşturmadan erişilebilirlik getirmektedir. Sürekli artan akıllı cihaz kullanıcıları nedeniyle bulunan mobil uygulamaların geliştirilmesi ile yeni ve farklı alanlarda mobil uygulama geliştirme ihtiyacı hissedilmiştir. Bu durum aynı zamanda da kişilerin akıllı mobil cihazları kullanım süresini de fazlaştırmaktadır. Bugünkü mobil uygulamaların kullanım alanlarına göre internet sitelerinden daha güncel ve hızlı olmaları ayrıca ulaşım ve kullanım kolaylığı sağlaması ile farklı alanlara hitap etmesi kişilerin mobil uygulama kullanımına olumlu anlamda katkı sağlamaktadır.

Mobil Öğrenme

Mobil öğrenme, sınırlı bir ortamdan bağımsız olarak eğitim içeriğine ulaşabilmeyi, etkin bir biçimde oluşturulan hizmetlerden faydalanabilmeyi, diğer kişilerle kolay bir biçimde iletişim kurabilmeyi, kişinin ferdi şekilde ihtiyaçlarına anlık olarak çözüm geliştirerek başarı değerlerini yükseltmesini sağlayabilmeyi amaçlayan ve mobil cihaz ve teknolojiler kullanılarak gerçekleştirilen öğrenme şeklinde açıklanmaktadır (Özdamar, 2011). Başka bir tanıma göre mobil öğrenme, bireysel elektronik aygıtlar aracılığı ile içerik ve toplumsal etkileşim süreçlerinden yararlanarak farklı durumlarda oluşan öğrenme biçimidir (Crompton, 2013). Mobil öğrenme, bilgileri keşfedebilme, kişilerde detaylı tetkik yapabilme, verileri analiz edebilme ve sorumluluk alabilme becerilerini geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca kişilerin her türlü dijital ve gerçek ortam içerisinde kısıtlama yapmadan etkileşime girmesine yardımcı olmaktadır (Topaloğlu, 2020). Mobil cihazların kullanım ve iletişim kolaylığı sağlaması, öğrenme araçları olarak mobil cihazların daha verimli ve etkin olma özelliklerini arttırmaktadır. Üstelik mobil cihazlar öğrenme işini gerçekleştiren kişiler arasında iletişimi, kaynak erişimi ve kaynakların aktarımını büyük oranda olumlu etkilemektedir (Chen, Chang ve Wang, 2008). Mobil öğrenme ile öğretmen ve öğrenciler önemli kazanımlar elde etmektedir. Bunlardan başlıcaları öğrencilerde öz denetimin, içsel saygının, ortak çalışma ve planlama becerilerinin ve odaklanmanın artması olarak ifade edilebilir (Dokouhaki ve Zarifsanaiey, 2019). Bu bilgiler ışığında mobil uygulamaların eğitim öğretimde öğrenme aracı olarak kullanılması, süreç sonunda alınacak verimi yükseltecek bir etken olarak belirtilebilir. Mobil öğrenmenin öğrenme süreci ile olan ilişkisi; kişilerin sosyalleşme sürecine olan katkısı, farklı ortamlara göre anlık ve güncel veri akışı sağlaması, diğer teknolojik ortamlar ile bağlantı oluşturabilmesi ve kişiye özgün bir şekilde güncellenebilmesi nedeniyle

kapsamı da her geçen gün genişlemektedir (Talan, 2021). Mobil öğrenme sürecinde en önemli faktörlerin başında öğrenme sürecinde kullanılan mobil uygulamalar gelmektedir.

Keskin ve Metcalf, (2011) tarafından yapılan tarifte mobil öğrenme, sınırlandırılmış şartlar olmaksızın eğitim müfredatının içeriğine ulaşabilmeyi, canlı olarak geliştirilen hizmetlerden faydalanabilmeyi, diğer kişilerle iletişime geçebilmeyi, öğrenen bireylerin kişisel biçimde ihtiyaçlarına anlık olarak yanıt verebilmeyi ve bu şekilde verimi arttırarak ve mobil cihazlar aracılığı ile gerçekleştirilen öğrenme biçimi şeklinde açıklamaktadır. Semertzidis (2013) ise mobil öğrenmeyi kişilerin kullandığı mobil aygıtlar aracılığı ile yapılan öğrenme biçimi olarak tanımlamaktadır. Tanımda kullanılan mobil aygıtlar aracılığı ile ifadesinde bilgi ve yeteneklerin ev ve okul sürecinde karşılıklı olarak aktarılması ifade edilmektedir. Ayrıca farklı zaman dilimlerinde mobil cihazlar aracılığı ile yapılan öğrenme işlemi için sürekli hareket durumunda olan insanların mobil ve güncel teknolojilere destek vermesi gerektiği belirtilmiştir. Bahsedilen mobil ve güncel teknolojiler telefon ve tabletlerde bulunan kamera, veri paylaşım ve bağlantı yöntemleri ile multimedya özellikleri kastedilmektedir. Bu özellikler sayesinde günümüzde kişilerin buldukları coğrafi konum nedeniyle olumsuz bir durum yaşama şansları azalmıştır. Mobil öğrenme işleminin eğitsel olarak kazançları açısından değerlendirmelerde bulunan Traxler (2010) mobil cihazların kişisel ve toplumsal olarak geliştirilen pedagojik süreçlere destek vereceğini, her türlü dosya ve veri kümesinin oluşturulma, saklanma, aktarılma ve değerlendirilme biçimini geliştirerek değiştireceğini belirtmiştir.

Mobil Uygulama

Mobil uygulama, taşınabilir akıllı mobil cihazların özelliklerine uygun olarak tasarlanan ve kodlama yapılarak geliştirilen bir yazılım ürünüdür. Mobil uygulamaların, kişilerin ihtiyaçlarını giderme ve internet ortamına hızlı erişim de dâhil olmak üzere birçok olanak sunması, yazılımı yapan kişinin işini daha da karmaşık hale getirmektedir (Gezici, Tarhan ve Chouseninoglou, 2018). Mobil uygulamaların tasarımları ilk başta standart ihtiyaçları karşılamak için geliştirilmesine rağmen ilerleyen süreçle birlikte yaşantıyı kolaylaştırmak ve kullanışlı hale getirmeye yönelik olarak ilerlemiştir (Uğur ve Turan, 2015). Kelime işlemci uygulamalarından zekâ oyunlarına, gazete ve haber uygulamalarından, yiyecek-içecek yapılış şekillerine kadar çeşitli alandaki uygulama ve yazılımlara arama motorları kullanılarak rahatlıkla ulaşabilmektedir (Porat ve Tractinsky, 2008). Ayrıca uygulama indirme platformlarının arama ve filtreleme yapma gibi seçenekleri sayesinde aranılan özelliklere sahip uygulamayı bulma ve indirme süreçleri daha da kolaylaştırılmıştır. Kullanılan mobil uygulamanın özellikleri sayesinde sosyal medya ortamlarında paylaşımlar yapılabilmekte, bireysel veya topluluk olarak oyun oynama ortamlarına katılabilmekte, şubeye gitmeden bankacılık işlemlerini gerçekleştirebilmektedir. Akıllı mobil cihazda kamera flaşı gibi farklı bir işlevi yerine getirmek için bulunan bir niteliğin yol ışıklandırması gibi başka bir olayı gerçekleştirmek amacıyla kullanılması da yapılabilmektedir. Cihazların internete bağlanabilme özelliği sayesinde operatörler tarafından ücretlendirme yapılan mesaj gönderme, görüntülü konuşma gibi işlemler ücretsiz olarak kullanılabilir. Kullanıcı sayısının giderek artması sonucunda kullanıcıların farklı beklentilerini karşılama durumu da mobil uygulama sayısını hızla arttırmış ve çeşitlendirmiştir. Bu kadar çok sayıda çeşitlendirmenin bulunması da mobil uygulama geliştiren şirketlerin ekonomik olarak büyümesini, istihdam sayılarını arttırmasının yanı sıra yazılım yapan kişileri ve şirketleri daha çok farklı mobil uygulama geliştirme düşüncesine yöneltmektedir (Bilgili, 2014).

Öğrenme Stilleri

Günümüzde öğrenme ile öğretim terimleri ile alakalı olarak hızlı ve büyük yenilikler yaşanmaktadır. Öğrenen kişilerin verilen bilgiyi idrak etme, değerlendirme, geliştirme, günlük hayatta kullanma ve yeni ürün geliştirme gibi farklı durumlarda değerlendirebilmesi ve bu şartlar altında öğrenme ortamlarının kurgulanması için birçok yeni bilgi paylaşılmaktadır. Kişiye özgü öğrenme stilleri de bu süreçte ortaya sunulan konuların başında gelmektedir. (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

Öğrenme stilleri ilgili olarak yapılan araştırmalarda farklı kişiler tarafından farklı terimler üzerinden yapılan tanımlarda, kişilerin alış, kavrama ve değerlendirme aşamalarında uyguladıkları kendilerine özgün seçimler (Felder ve Silverman, 1988) olarak açıklanmaktadır. 1950'li yıllardan sonra ön plana çıkan psikoloji ve eğitim anlayışları, öğrenen kişilerin birbirlerinden ayrı ayrı niteliklere ve karakterlere sahip olduklarını, bu durumda eğitim sürecine mutlaka dâhil edilmesi gerektiğini görüşünü savunmuşlardır. İnsan bilincini eğitim-öğretim sürecinde önemli bir değer olarak görmeyen, öğrenme işleminin karşılıklı neden-sonuç

ilişkisi ile gerçekleştiğini savunan davranışçı öğrenme yerine, bilişsel sürecin öneminin kavranarak kişisel farklılıkların da sürece dâhil edilmesi gerekliliği bu süreçte fark edilmiştir. Öğrenme işleminin başta zihin olmak üzere birçok etken tarafından etkilenen aktif bir süreç olduğunu destekleyen bu düşünce tarzının getirdiği düşünce yapısı sayesinde insanların bilgiyi nasıl edindikleri, problem çözme sürecindeki aşamaları, bilgiyi hafızalarına kaydetme şekilleri ve hatırlama yöntemleri araştırmaların ana konuları olarak gelişmiştir (Wolfolk, 1993).

1960 yılında öğrenme stilleri kavramından bahsederek tanımlayan ilk kişi Rita Dunn isimli bilim insanıdır. Yapılan tanımda, öğrencilerin akademik süreç içerisinde karşılaştıkları her yeni ve farklı bilginin öğrenilmesi ve hatırlanması sürecinde kendilerine ait bir yöntem belirlemeleri ve kullanmalarıdır (Boydak, 2017). Yaptığı çalışmalarla diğer insanlara kaynak olan Kolb tarafından yapılan başka bir tanımda öğrenme stili, kişinin bilgiyi alma ve inceleme aşamalarında seçtiği yöntemler olarak açıklanmıştır (Jonassen ve Grobowski, 1993). Kişinin öğrenme sürecindeki tercihlerini baz alarak farklı bir model geliştiren Grasha (1996), ise öğrenme stilini bilginin kişi tarafından elde edilirken gösterilen yeteneklerin ve deneyimlerin birleştirilmesi olarak tanımlamıştır (Diaz ve Ryan, 1999).

Öğrenme, kişinin bulunduğu ortam ile etkileşimiyle oluşan zihinsel değişimleri ön plana çıkartan nispeten karmaşık bir terim olarak açıklanabilir. Öğrenmenin bu karmaşık yapısı uzun süredir bilim insanlarının dikkatini çekmiş ve kişinin öğrenme sürecinde anlamlı bir önem taşıyan öğrenme stillerini tespit etmek amacıyla başta Anthony F. Gregorc tarafından oluşturulan Gregorc Stil Portresi (Gregorc Style Delineator) olmak üzere birçok benzer çalışma yapılmıştır (Gregorc, 1985). Öğrenme stilleri kişiden kişiye farklılık gösteren ve ayrıca öğrenme sürecinde önemli bir faktör olmasına rağmen tespit edilme şekilleri ve doğasıyla alakalı farklı bakış açıları da bulunmaktadır. Bu durumun ana sebebinin, kişiye ait öğrenme stilinin tespitinde birbirinden farklı üç adet nitelik (bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik) üzerinden değerlendirme yapılmasına rağmen araştırmacıların niteliklerden birisine dikkatini vermesidir. Bu bilgiler ışığında Gregorc Öğrenme Stili Modeli elde edilen bilgiyi alarak işleyen, depolayan, kodlayan ve kodları çözme yöntemleri üzerine odaklanarak bilişsel olarak tanınan bir modeldir (Cornet, 1983, Garger, 1998).

Öğrenme stilleri kişilerin öğrenme şekillerini belirlemede önemli bir etkidir. Öğrenme stilleri çoğunlukla, öğrencilerin öğrenme sürecinin yaşandığı ortamı algılama şekillerini, ortamla etkileşimde bulunma durumlarını ve ortama gösterdikleri tepkiyi belirleyen bireysel özellikler olarak açıklanmaktadır (Park, 2001). Öğrenme stillerinin belirlenmesi, öğrencilerin seçtikleri ve bilginin şekillendirme sürecini kolaylaştıran durumların oluşturulmasına destek olmaktadır. Konuyla ilgili gerçekleştirilen araştırmalar, öğretim ortamlarının öğrenme stillerine uygun olarak geliştirildiğinde başarıya olumlu şekilde katkı sağladığını göstermektedir (Hein ve Budny, 2000).

Kişilerin düşünme ve öğrenme yöntemlerinin nasıl olduğunun ve bu sürece tesir eden faktörlerin doğru değerlendirilmesi ile devamlılığı olan etkin bir öğrenme ile yararlı bir düşünme sürecini daha geliştireceği düşünülmektedir. Bu bakış açısıyla kişilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi diğer bir ifadeyle öğrenmeye özgü meyillerinin ya da seçimlerinin tespit edilmesi oluşturulacak mobil uygulama ile sağlanacaktır. Gerçekleştirilen araştırma çalışmaları, kişilere kendi seçtikleri öğrenme yöntemi ile öğretim yapıldığında aşağıda belirtilen davranışları edindiklerini göstermektedir (Given, 1996):

- a) Öğretim sürecine karşı bakış açısında ve davranışlarda olumlu yönde görülen artış,
- b) Kişinin kendisine benzemeyenleri de kabul oranında görülen artış,
- c) Öğrenci bazında akademik başarıda görülen önemli artış,
- d) Sınıf ortamında gösterilen olumlu davranış biçimlerinde ve disiplinde görülen artış,
- e) Ödev tamamlama sürecini olumlu etkileyen disiplin gelişimi.

Belirtilen davranışlardan da anlaşılacağı üzere kişinin öğrenme stiline yönelik geliştirilen öğrenme faaliyeti, yalnızca akademik başarının yükselmesine değil, aynı zamanda kişide hoşgörü değerinin gelişmesine, kişisel olarak daha disiplinli olunmasına ve öğretim sürecine karşı bakış açısının olumlu yönde gelişmesine de katkı sağlamaktadır. Bunun yanı sıra öğrenme stillerinin bilinmesi ile kişiye özgü öğrenme etkinlikleri geliştirilerek öğrenme zorluğu yaşanma durumunun da ortadan kalkmasına yardımcı olunabilecektir. Çünkü kişinin öğrenme stiline göre oluşturulan öğrenme ortamları ve dikkat çekecek materyaller ile

öğrenme sürecindeki işlemler hem daha kolaylaştırılabilecek hem de daha cazip hale getirilebilecektir. Öğrencilerin kendi öğrenme stillerinden haberdar olmaları eğitim öğretim sürecindeki problemlere karşı farklı çözüm önerileri getirmeleri, kişisel ihtiyaçlarını belirleyerek doğru planlama yapabilmeleri gibi kritik noktalara katkı sağlayacağı için daha kaliteli bir öğrenim süreci geçirmesine katkı sağlayacaktır (Bayırlı, Orkun & Bayırlı, 2019).

Kişi öğrenme stilini bilmesi halinde, öğrenme işlemi süresince bu stili otomatik olarak kullanacaktır. Bu şekilde hem daha basit hem de daha hızlı bir öğrenme işlemi gerçekleştirilecektir. Sonuç olarak ise büyük ihtimalle olumlu ve başarılı bir süreç yaşanacaktır (Biggs, 2014). Öğrenme stilinin bilinmesinin bireye getireceği başka bir yarar ise karşılaşılan problemleri başarılı bir şekilde çözme becerisi elde etmesidir (Fidan, 1986). Ayrıca kişiler öğrenme stillerine göre eğitim almaları hem çalışma hayatındaki başarılarını yükseltecek hem de hayatları boyunca daha verimli bireyler olacaklardır. Tam tersine öğrenme stiline uygun olmayan kişilerde ise itimat, başarı ve kaygı seviyelerinde olumsuzluk değişimler görülebilmektedir. Üstelik öğrenme stilini bilen kişi öğrenme işlemi süreci boyunca kendisini kontrol altına alma konusunda daha başarılı olabilir. Bu durumun önemi, kişinin sorumluluklarını belirleyerek öğrenme sürecinde etkili bir şekilde kullanmasında ön plana çıkar. Bu şekilde kimseden yardım beklemeden bilgiyi geliştirme ve artırma süreci oluşabilecektir (Güven, 2004).

Yapılan farklı tanımlardan yola çıkılarak, öğrenme stilleri kişinin şahsına münhasır öğrenme meyillerini ve tercihlerini belirten nitelikler şeklinde açıklanabilir. Araştırmalar sonucunda, her kişide ön plana çıkan karakteristik bir öğrenme stili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte kişinin birden fazla da öğrenme stili bulunabilir. Bu tür durumlarda, kişinin öğrenme stillerini kullanma şekli ve biçimi farklılık gösterebilir (Temel, 2002).

Bu araştırma, kişilerin duyuşal öğrenme stillerini görsel, işitsel ve kinestetik başlıklarının odağında belirlemeye yönelik bir test mobil uygulama şeklinde yapılandırılacaktır. Duyuşal öğrenme stillerinin tercih edilmesinin nedeni; öğrencilerin öğrenme sürecinde tüm duyuşalarını etkili bir şekilde kullanması ve duyuşaları aracılığı ile deneyimlerini algılamasıdır. Tüm bu bilgiler ışığında öğrencilerin öğrenme stillerinin ölçmeye yönelik geliştirilen mobil uygulamanın konuya ilişkin problemlere çözüm bulabileceği ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, geliştirilen mobil uygulama ile öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenmeye çalışılacaktır. Bu durum kişiye özel öğrenme stilini belirlediği gibi onun nasıl daha kolay öğrenebileceğinin tespit edilmesinde ve sonraki süreçte hem akademik hem de sosyal hayatında kolaylıklar sağlayacaktır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesine yönelik bir mobil uygulama geliştirmektir. Geliştirilen mobil uygulama ile kullanıcılara 60 farklı test maddesi sorulmuştur. Kullanıcıların kendilerine en uygun olan evet veya hayır seçeneğini tercih etmeleri istenmiştir. Verilen cevaplara göre belirlenecek öğrenme stili ise uygulamanın son bölümünde kullanıcıya sunulmaktadır. Belirlenen öğrenme stiline yönelik özellikler, sıkıntılar ve öneriler bölümlerinden oluşan bilgi paylaşımları yapılmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla mobil uygulama geliştirilmesini ve geliştirilen uygulamanın öğretim sürecine entegre edilmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda tasarım tabanlı araştırma yöntemi ile öğrenme stillerini belirlemeye yönelik mobil uygulama geliştirilmiştir. Collins, Joseph ve Bielaczyc (2004) çalışmalarında tasarım tabanlı araştırmayı açıklarken; tasarım oluşturma merkezli araştırma aşamalarında tasarımın farklı bir bakış açısıyla ifade edilmesi, gözden geçirilmesi ve yeniden kurgulanmasına ilişkin var olan döngünün devam ettirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Tasarım tabanlı araştırma geliştirme sürecine katılan kişiler veya katılması beklenen hedef kitle ile ilgili alanında uzmanlardan görüşler alınarak, tasarım sürecine yönelik değişiklikler planlanarak tasarım aşamalarına yansıtılır (Wang ve Hannafin, 2005). Araştırmacı yaptığı araştırmada hedeflenen kullanıcı kitleyi detaylı olarak inceleyerek elde ettiği sonuçları çalışmanın merkezine yerleştirir (Kelly, 2003). Araştırma sürecinde hedeflenen kitleyle ilgili kişilerin katılımından elde edilen düzenli geri dönüşler ile

tasarımı geliştirerek ilerlenir ve geliştirilen tasarım hem araştırma yapan kişinin hem de hedef kitlenin beklentileri karşılanıncaya kadar devam edilir(Cobb ve diğerleri, 2003).

Tasarım ilkelerinin gelişmesi değerlendirme ve iyileştirme döngü süreçleri tamamlandıktan sonra görülmektedir. Ortaya konulan problemleri, problemlere yönelik muhtemel çözümleri ve ilkeleri tekrar açıklamak için veri kümeleri sistematik bir biçimde biriktirilmektedir. Tekrar bir inceleme yapıldıktan sonra, yeni model ve tasarımlar geliştirilmekte ve üretilmekte, bu şekilde bir döngü oluşturulmaktadır (Amiel ve Reeves, 2008). Reeves (2006) tasarım tabanlı araştırmanın 4 evrede şekillendiğini ifade etmektedir.

1. Araştıran ve uygulayan kişiler açısından uygulama gelişimindeki problemlere çözüm üretilmesi
2. Göreceli bakış açısına göre çözümlerin iyileştirilmesi
3. Ortaya konan çözümlerin test edilerek yorumlanması
4. Tasarım prensipleri geliştirmek için iletme ve rapor oluşturma

Kennedy-Clark (2013) ise tasarım tabanlı araştırma sürecini üç farklı aşamada açıklamaktadır. Bu aşamalar hazırlık yapma, prototip geliştirme ve değerlendirme aşamalarıdır. Bu süreçte istenilen değişikliklerin yapılması döngü biçiminde gerçekleşmektedir. Döngü istenilen çözüme ulaşılan kadar birkaç kere tekrarlanabilir.

Tasarım Süreci

Uygulama geliştirme sürecinde ilk olarak tasarım tabanlı araştırma sürecinin hazırlık yapma aşamasında literatür taranması yapılmıştır. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelenmiş, uygulama geliştirmek için kullanılacak çevrimiçi araçlar hakkında bilgi toplanmıştır. Uygulama geliştirme sürecinde kullanılan App Inventor, mobil cihazlarda kullanılmak üzere uygulama geliştirmek amacıyla görsel blokların kullanıldığı bir çevrimiçi araçtır. Bu aracı kullanarak, çok fazla programlama bilgisine sahip olmadan da kişilerin kendi tasarladıkları mobil uygulamaları oluşturmaları mümkündür.

MIT App Inventor

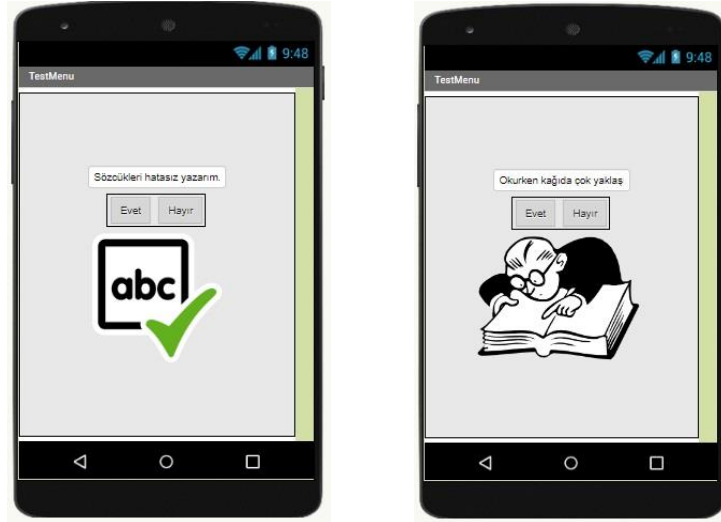
MIT App Inventor, Massachusetts Institute of Technology kurumu tarafından oluşturularak bütün yaş gruplarının mobil uygulama geliştirebileceği çevrimiçi olacak şekilde yararlanılabilen dijital bir platformdur (Massachusetts Institute of Technology, 2022a). App Inventor, tasarım ve blok ortamlarından oluşmaktadır. Tasarım ortamında geliştirilecek mobil uygulamanın arayüzünün tasarımı oluşturulurken, blok ortamında ise kod bloklarından yararlanılarak geliştirilen uygulamanın istenilen görevi yerine getirecek şekilde programlanması gerçekleştirilir (Massachusetts Institute of Technology, 2022b). Renkli görsel tasarımı ile öğrenmenin ve kullanmanın kolay olduğu arayüzü nedeniyle özellikle çocukların ve gençlerin ilgisini çekmektedir. Çevrimiçi kullanılması ise internet olan her türlü ortamdan Android cihazlar için mobil uygulama geliştirme fırsatı tanımaktadır (Pekyürek, Sağlam ve Üstün, 2020).

App Inventor kullanımı için herhangi bir web tarayıcısına ve bir e-mail hesabına ihtiyaç duyulmaktadır. Mobil Öğrenme Stilleri Testi uygulaması App Inventor aracı kullanılarak ilk olarak bir prototip geliştirilmiştir. Geliştirilen prototipin uygunluğu test edilmiş çeşitli uzman görüşleri alınarak geliştirme ve değerlendirme aşamasına geçilmiştir. Geliştirilen uygulamada görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stillerini belirleyebilmek için 60 maddeden oluşmaktadır. Her madde ekrana kendine ait bir görselle gelmektedir. Aşağıdaki görüntüde mobil uygulama başlangıç ekranı verilmiştir.

Kullanıcılar ekran gelen maddeleri evet / hayır şeklinde cevaplandırabilmektedirler. Test maddelerinde verilen cevaplar evet seçeneğine ait ise ait olduğu öğrenme alanına +1 puan eklenmektedir. Hayır, seçeneğinin öğrenme alanını belirleme durumuna puan etkisi yoktur. Kullanıcılara test sürecinde sunulan maddeler karışık olarak verilmiştir.



Görüntü 1: Mobil Uygulama Başlangıç Ekranı



Görüntü 2: Mobil Uygulama Test Ekranı

Kullanıcı hangi maddenin hangi öğrenme alanına ait olduğunu bilmemektedir. Test sonucunda kullanıcıların verdikleri evet cevaplarına göre; kişi her öğrenme alanında bir toplam puan elde etmektedir. Mobil uygulamada oluşturulan algoritmaya göre kullanıcı elde ettiği en yüksek puana ait olan öğrenme stilini ekranda görür ve belirlenen öğrenme stiline ait özelliklerle, problemlerle ve önerilerle ilgili bilgi notu ile karşılaşır.



Görüntü 3: Mobil Uygulama Test Sonuç Ekranı

Geliştirilen mobil uygulamanın istenilen görevleri yerine getirebilmesi için blok ortamına geçiş yapılarak gerekli kod blokları kullanılmıştır. Test sonucunda kişinin öğrenme stilini belirleyebilmek için her öğrenme stili için ayrı değişkenler tanımlanmıştır. Testte sunulan maddelere verilen “Evet” veya “Hayır” cevaplarına göre ait olduğu öğrenme stili değişkenine “+1” puan eklenmiştir. Geliştirilen uygulamada fazla ekran kullanmamak için “visible” yani görünür hale getirme kod bloğundan yararlanılmıştır. Cevap verilen test maddesinin görünürlüğü kapatılırken bir sonraki test maddesinin görünürlüğü açık hale getirilmiştir. Bu şekilde bütün test maddeleri karışık bir şekilde ekrana gelmektedir. Ekrana gelen test maddesine göre kullanılan vektörel görseller de değişmektedir. Uygulama içeriğinde toplam 60 test maddesine verilen cevaplara göre en çok puanı olan öğrenme stili değişkeni kullanıcının öğrenme stili olarak belirlenmektedir. Kullanıcıya belirlenen öğrenme stiline ait özellikler, kişilerin yaşayabileceği problemler ve çözüm önerileri sırasıyla ekrana gelmektedir. Ekranlar arasındaki geçişler “ileri” butonlarına tıklanarak sağlanmaktadır.

Viewer

The screenshot shows a code editor with the following blocks:

- Initialize global gorsel to 0
- Initialize global isitsel to 0
- Initialize global kinestetik to 0
- Initialize global madde to 1
- when Evet .Click
 - do
 - set global madde to get global madde + 1
 - set global gorsel to get global gorsel + 1
 - set Madde1 .Visible to false
 - set Madde2 .Visible to true
 - set Label2 .Text to get global gorsel
 - set Label3 .Text to get global isitsel
 - set Label4 .Text to get global kinestetik
- when Evet2 .Click
 - do
 - set global madde to get global madde + 1
 - set global gorsel to get global gorsel + 1
 - set Madde2 .Visible to false
 - set Madde3 .Visible to true
 - set Label2 .Text to get global gorsel
 - set Label3 .Text to get global isitsel
 - set Label4 .Text to get global kinestetik
- when Hayir .Click
 - do
 - set global madde to get global madde + 1
 - set Madde1 .Visible to false
 - set Madde2 .Visible to true
- when Hayir2 .Click
 - do
 - set global madde to get global madde + 1
 - set Madde2 .Visible to false
 - set Madde3 .Visible to true

Show Warnings

Görüntü 4: Mobil Uygulama Kod Blokları -1

Viewer

The screenshot shows a code editor with the following blocks:

- when ileri .Click
 - do
 - set ozellikler .Visible to false
 - set problemler .Visible to true
 - set ileri .Visible to false
 - set ileri2 .Visible to true
- when ileri2 .Click
 - do
 - set problemler .Visible to false
 - set oneriler .Visible to true
 - set ileri2 .Visible to false
 - set cikis .Visible to true
- when cikis .Click
 - do
 - open another screen screenName Screen1

Show Warnings

Görüntü 5: Mobil Uygulama Kod Blokları -2

Bulgular

Uygulama tasarım tabanlı araştırma aşamalarına göre oluşturulmuştur. Hazırlık aşamasında yapılan araştırma sonucunda App Inventor platformu, uygulama geliştirme sürecinde kullanılmasına karar verilerek prototip uygulama geliştirilmiştir. Daha sonra geliştirilen prototip test edilmiş ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Görüşlerinden yararlanan alan uzmanlarından iki tanesi bilişim teknolojileri öğretmeni, bir tanesi Teknoloji ve Tasarım öğretmeni diğer uzman ise eğitim bilimleri alanında doktora yapan bir sınıf öğretmenidir. Uzmanlar alanlarında en az 10 yıllık tecrübeye sahiptirler. Görüşlerinden yararlanan tüm uzmanlar mobil uygulama geliştirmiş ve çeşitli yarışmalarda geliştirdikleri mobil uygulamalar ile dereceler elde etmişlerdir. Alan uzmanlarından alınan görüşler şu şekildedir:

Uzman 1'in Görüşleri: Geliştirilen mobil uygulamayı deneyen ilgili alandaki uzman uygulamanın amaca uygun olarak geliştirildiğini ancak mobil uygulamada yer alan görsellerin artırılması ve öneriler bölümünün geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca uygulamada kullanılan renk tercihlerinin ve grafik tasarımının gözden geçirilmesini önermiştir. Uzman 1'in görüşlerine göre uygulamada yapılan değişiklikler şu şekildedir:

- Bütün test maddelerinde görsel eklemeleri yapılarak güncellenmiştir.
- Görsel olmayan test maddelerine uygun görseller eklenmiştir.
- Kullanılan görsellerde vektörel çizimler tercih edilmiştir.
- Test maddelerinin sonuçlarına göre kullanıcıya öneriler sunulmuştur.

Uzman 2'nin Görüşleri: Bir diğer alan uzmanının görüşlerine göre ise, uygulamada sunulan öğrenme alanlarına ait maddelerin karışık olarak verilmesinin objektiflik açısından önemli ve doğru olduğu vurgulanmıştır. Benzer şekilde olumsuz maddelerin de birbirlerinden ayrılması gerektiğini belirtmiştir. Hangi maddenin hangi öğrenme stiline ait olduğunun bilinmemesi test sonucunun güvenilirliğini arttırdığı söylenmiştir. Uzman 2'in görüşlerine göre uygulamada yapılan değişiklikler şu şekildedir:

- Uygulamada test maddeleri karışık olarak verilmiştir.
- Olumsuz test maddelerinin birbirlerinden ayrılmıştır.

Uzman 3'ün Görüşleri: Başka bir alan uzmanının görüşlerine göre ise mobil uygulamanın giriş bölümünde kullanıcılara öğrenme stillerinin belirlenmesi amacıyla oluşturulan "Hakkında" bölümünün faydalı ve kullanıcılara teste başlamadan ön bilgi vermesi açısından önemli olduğu belirtilmiştir. Uzman 3'in görüşlerine göre uygulamada yapılan değişiklikler şu şekildedir:

- Mobil uygulamanın giriş ekranına "Hakkında" butonu eklenmiştir.
- "Hakkında" butonu ile ulaşılabilecek uygulama açıklaması eklenmiştir.

Uzman 4'ün Görüşleri: Uygulamanın öğrenme stillerini tespit etmede uygulayıcılara zaman kazandırdığını belirtmiştir. Ayrıca uygulamanın sadece Android tabanlı cihazlarda kullanılmasının zayıf olduğunu belirtmiştir. IOS gibi farklı işletim sistemli cihazlarda da çalışabilmesinin daha çok kişinin erişimine yardımcı olacağını belirtmiştir. Uzman 4'ün görüşlerine göre uygulamada yapılan değişiklikler şu şekildedir:

- Mobil uygulama şu anda sadece Android tabanlı cihazlarda çalışmaktadır. IOS gibi farklı işletim sistemli cihazlarda çalışmamaktadır.

- Kullanıcıya test maddeleri arasındaki geçişlerde belirli bir zaman verilmiştir.

Elde edilen bulgular ışığında öğrenme stilleri mobil uygulama son şeklini almış ve uygulayıcıların kullanımına sunulmuştur.

Mobil Öğrenme Stilleri Testi Uygulamasının apk dosyasını aşağıdaki linkten indirilebilir:

<https://www.dropbox.com/s/bbt1kqppe97ei9/uygulama.apk?dl=0>

Tartışma ve Sonuç

Teknolojideki gelişim ve değişimler kaçınılmaz bir hale geldiği için daha sonraki yeniliklerin de alt yapısını oluşturmaktadır. Bilgisayarların ev ve iş ortamlarına girmesiyle oluşan kişiye ait cihaz kullanımı, günümüz dünyasında özellikle telefon ve tablet cihazları üzerinden de devam etmektedir. Bu cihazlarla birlikte kullanılan mobil uygulamaların gelişmesi ve beklentilere cevap vermesi de kullanıcıların karşılaştıkları problemlerin giderilmesi yönünde farklı görüşler oluşmasına neden olmaktadır. Katılımcı tasarım, insan merkezli tasarım ve tasarım odaklı düşünme gibi üretim temelli yaklaşımlar kullanıcı kişiyi odak noktasına alarak, onun taleplerinin farkına vararak anlamak ve problemleri gidermek amacıyla geliştirilen yöntemlerdir (Soyupak, 2021).

Bu araştırma kapsamında kişilerin öğrenme stillerini belirlemeye yönelik maddeler içeren bir test mobil uygulama şeklinde tasarlanmıştır. Yaşadığımız doğa gereği birçok özelliğimiz genetik olsa da öğrenme stili gibi farklılık gösteren kişisel özellikler üzerinden eğitim ortamlarında öğrenciler için daha manalı, daha refah bölümler oluşturulabilir. Kişiyi özgü öğrenme stillerinin tespit edilmesi, kişilerin hem okul yaşamları hem de bulunacakları ortamların kurgulanması açısından değer taşımaktadır. Yapılan araştırmalarda zekâ ile öğrenme stilleri arasında keskin bir ilişki olmadığı belirtilmektedir. Çünkü kişinin birden fazla öğrenme stiline sahip olma durumu oluşabilir. Genelde baskın olarak bir stilin ön plana çıkmasına rağmen kişi iki veya üç tane öğrenme stiline de sahip olabilir (Boydak, 2017).

Tasarım tabanlı araştırma ile öğrenme ortamı tasarımı gerçekleştirilen birçok çalışma alanyazında mevcuttur. Ustun ve Tracey (2020; 2021) gerçekleştirdikleri çalışmalarda tasarım tabanlı araştırma neticesinde harmanlanmış öğrenme ortamında ders verme konusunda deneyimsiz öğretim üyeleri için en uygun harmanlanmış öğrenme ortamı oluşturmuşlardır. Bu araştırmada ise geliştirilen mobil uygulama ile öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenmeye çalışılmıştır. Mobil uygulama ile ilgili yapılmış birçok araştırma çalışması bulunmaktadır. Örnek olarak yapılan bir çalışmada, tasarım tabanlı araştırma kullandığı için nitel verilerin incelenmesi ile bir mobil öğrenme tasarımı sırasında ön plana çıkan birtakım kurallar oluşturmuş ve bu tasarım kurallarını raporlandırmıştır. Bu araştırmada da mobil uygulama geliştirilirken bu tasarım kurallarına benzer şekilde çeşitli uzman görüşleri alınarak mobil uygulama tasarımı oluşturulmuştur (Yokuş, 2016).

Araştırma sürecinin gerçekleştirilmesi sınırlı bir zaman aralığını kapsamasından dolayı süreç tek seferde sonuçlandırılmıştır. Bir ürünün yaşam döngüsü daha uzun bir zaman aralığını kapsaması gerektiği için, Öğrenme Stilleri Mobil Uygulama daha fazla denenmeli ve uygulanmalıdır. Bununla birlikte uygulamanın kullanıma sunulduğu tarihten sonra kullanıcı davranışları ve beklentilerinde değişimler yaşanabilir. Bu bakımdan zaman içerisinde güncellenmesi beklentileri karşılaması açısından önemlidir. Araştırmaya katılan uzman görüşlerine göre, yeni uygulama tasarımına yönelik olumlu tutumlar olduğu yapılan görüşmelerde tespit edilmiştir. Bu görüşler doğrultusunda mobil uygulama arayüzü tasarımında görsellerin ağırlıklı olarak kullanılmasının tasarımcı ve kullanıcıların yararına olacağı söylenilebilir. Mobil cihazlar için geliştirilen uygulamalarda yer alan grafik elemanlar kendi aralarında ahenkli olmalı ayrıca tasarımın sürekliliği ile mobil uygulama konusuna göre görseller kullanılarak uyum sağlanmalıdır (Baranseli ve Koca, 2021).

Uzmanlardan bir tanesi uygulamada kullanılan renk ve grafik tercihleri ile ilgili değişiklik yapılış gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin kullandıkları materyallerde grafik tasarım ilkelerine uyulması ve renk tercihlerinin önemli olduğuna ilişkin alan yazında çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. 288 öğrenci ile yapılan bir araştırmada bir kitap grafik tasarım ilkeleri göz önünde bulundurularak tasarlanmış ve sonuç olarak öğrenci başarısına olumlu şekilde yansdığı bulunmuştur (Alpan, 2004).

Uzmanlardan bir tanesi test içerisinde yer alan maddelerin sıralanmasına ilişkin görüşlerinde test güvenilirliğine vurgu yapmış ve hem öğrenme stillerine göre hem de olumlu-olumsuz maddelerin test içerisindeki yerlerinin değiştirilmesini önermiştir. Cantürk-Günhan ve Başer (2007) bir araştırmalarında ölçeklerde olumlu ve olumsuz ifadeler yazılırken, ölçeği yanıtlayan kişiyi olumlu ya da olumsuz yanıtlamaya yönlendirebilecek etki yapma olasılığını azaltmak için maddelerin karışık olarak verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Karasar (1994), anketlerin 3 bölümden oluştuğunu ve bu bölümlerden bir tanesinin “anket cevaplama yönergesi” olduğunu belirtmiştir. Uygulamayı inceleyen bir uzman uygulamanın “Anasayfa” ekranında yer alan “Hakkında” bölümünün anketin yanıtlanmasından önce okunmasını olumlu bulmuştur.

Uzman görüşlerinden bir tanesinde uygulamanın öğrenme stillerini tespit etmede uygulayıcılara zaman kazandırdığını belirtmiştir. Mobil uygulamaların eğitim sürecinde kullanımının çok sayıda avantajı olduğu bilinmektedir. Bu avantajlardan bir tanesi de zaman faydasıdır. Tenekeci (2020) araştırmasında mobil uygulamaların zamanı verimli ve etkili kullanmayı sağladığına ilişkin sonuçlar elde etmiştir. Bu bağlamda geliştirilen uygulamanın diğer çalışmalar ile benzer sonuçlar verdiği görülmüştür.

Bu bilgiler ışığında öğrenme stillerinin eğitim öğretim programlarında yer alması kaçınılmazdır. Öğrencilerin eğitim öğretim sürecine olan katkılarından dolayı politika yapıcıları bu süreci görmezden gelmemeli ve eğitim programlarının içerisinde öğrenme stillerine daha fazla yer vermelidir. Her bireyin kendine özgü bir yapısı olduğu düşünülerek programlar hazırlanırken bu durum göz önüne alınmalıdır. Eğitimin en önemli unsurlarından birisi olan öğretmenlerin ise öğrenme stilleri ile ilgili hizmet içi eğitim almaları konunun geçerliliğini ve işlevini arttıracaktır. Görsel, işitsel ve kinestetik terimlerinin eğitim öğretim ortamlarında daha fazla kullanılmaya başlaması öğretmenlerin işlerini kolaylaştıracağı gibi daha kararlı ve bilinçli bir eğitim modelinin uygulanmasına olanak sağlayacaktır.

Sonuç olarak, geliştirilen mobil uygulama ile bireylerin öğrenme stilleri belirlenmiş olmaktadır. Teknolojinin ilerlemeye devam edeceği ve gelişen ürünlerle beraber kullanıcı problemlerinin de değişim göstereceği düşünülerek, gelecekte kullanıcılar için ürün tasarlanmanın önemi konusunda farkındalığın artacağı ve mevcut tasarım yaklaşımlarının da gelişerek yeni yöntemlerin ortaya çıkabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesine yönelik bir mobil uygulama geliştirilirken günümüzde geçerli bir tasarım yöntemi olan tasarım tabanlı araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Referanslar

- Alpan, G. B. (2004). Ders kitaplarındaki grafik tasarımın öğrenci başarısına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 3(6), 193-209.
- Amiel, T. & Reeves, T. C. (2008). Design-based research and educational technology: Rethinking technology and the research agenda. *Journal Of Educational Technology & Society*, 11(4), 29-40.
- Baranseli, E. S., & Koca, H. İ. (2021). Arayüz tabanlı mobil iletişim çağında üniversitelerin mobil uygulama arayüz tasarımları üzerine bir inceleme. *Yeni Medya*, 2021(10), 63- 86.
- Bayırlı, A., Orkun, M. A., & Bayırlı, S. (2019). Öğrenme Stilleri Modellerinin İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 71–83.
- Biggs, J. (2014). *Enhancing learning: A matter of style or approach?*. In *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 73-102). Routledge.
- Bilgili, M. İ. (2014). *Adaptif bağlam bilinçli mobil uygulama geliştirme* (Yayın No. 362479) (Yüksek lisans tezi, Bilişim Enstitüsü).
- Boydak, H.A. (2017). *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Chen, G. D., Chang, C. K., & Wang, C. Y. (2008). Ubiquitous learning website: Scaffold learners by mobile devices with information-aware techniques. *Computers & Education*, 50(1), 77-90.
- Çiloğlu, T., Özeren, E., & Üstün, A. B. (2021). Mobil uygulama geliştirme, yayımlama ve ekonomik gelir etme aşamalarının incelenmesi: Ios ve android sistemlerinin karşılaştırması. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1), 60-77.

- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R. & Schauble, L., (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32(1), 9–13.
- Collins, A., Joseph, D. & Bielaczyc, K., (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15–42.
- Comet, C. E. (1983). *What you should know about teaching and learning styles*. Phi Delta Kappa Education Foundation.
- Crompton, H. (2013). The benefits and challenges of mobile learning. *Learning and Leading with Technology*, 41, 38-39.
- Dokouhaki, H., & Zarifsanaiy, N. (2019). A meta-synthesis approach to designing a conceptual framework for mobile learning in higher education. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 10(4), 1-13.
- Diaz, David P. & Ryan B. Cartnal (1999). Students learning styles in two classes. *College Teaching*, 47 (4): 130 - 136.
- Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674-681.
- Fidan, Nurettin (1986). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gezici, B., Tarhan, A., & Chouseinoglou, O. (2018). Mobil uygulamaların evriminde karmaşıklık boyut ve iç kalite gelişimi: Keşifsel bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 34(3)18-22.
- Given, B. K. (1996). Learning styles: A synthesized model. *Journal of Accelerative Learning and Teaching*, 21, 9-42.
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. Alliance publishers.
- Gregorc, A. F. (1985). *Gregorc style delineator: A self-assessment instrument for adults*. Gregorc Assoc..
- Garger, S. (1998). *Marching to different drummers*. ASCD.
- Günhan, B. C., & Başer, N. (2007). Geometriye yönelik öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 68-76.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*, (Yayın No:143975) [Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hein, T. L. Budny, D. D. (2000). Teaching to students' learning styles: Approaches that work. *Frontiers in Education Conference*. San Juan, Puerto Rico. (online), (Vol. 2, pp. 12C1- 7)., 10.1109/FIE.1999.841622
- Jonnassen, H. D. & Grobowski, B. L. (1993). *Handbook of individual differences, learning and instruction*. USA: Lawrance Erlbaum Associates.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kelly, A. E. (2003). Research as design. *Educational researcher*, 32(1), 3.

- Kennedy-Clark, S. (2013). Research by design: Design-based research and the higher degree research student. *Journal of Learning Design*, 6(2), 26-32.
- Keskin, N. O., & Metcalf, D. (2011). The current perspectives, theories and practices of mobile learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(2), 202-208.
- Mahe, V., Perez, S. M., Doux, G., Brunelière, H., & Cabot, J. (2011). P ORTOLAN: a Model- Driven Cartography Framework. *arXiv preprint arXiv:1102.4684*.
- Massachusetts Institute of Technology. (2022a, Temmuz). About app inventor. <https://appInventor.mit.edu/about-us> adresinden elde edildi.
- Massachusetts Institute of Technology. (2022b, Temmuz). Designer and blocks editor. <https://appInventor.mit.edu/explore/designer-blocks> adresinden elde edildi.
- Nielsen, J., & Budiu, R. (2013). *Mobile usability*. MITP-Verlags GmbH & Co. KG.
- Özdamar, K. N. (2011). Akademisyenler için bir mobil öğrenme sisteminin geliştirilmesi ve sınanması. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Park, C. C. (2001). Learning style preferences of Armenian, African, Hispanic, Hmong, Korean, Mexican, and Anglo students in American secondary schools. *Learning Environments Research*, 4(2), 175-191.
- Pekyürek, M. F., Sağlam, Z., & Üstün, A. B. (2020). MIT App Inventor ve Android Studio kullanılarak tasarlanmış mobil uygulamanın performans karşılaştırması. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 2(2), 161-181.
- Porat, T., & Tractinsky, N. (2008). Affect as a mediator between web-store design and consumers' attitudes toward the store. In *Affect and emotion in human-computer interaction* (pp. 142-153).
- Portio Research. (2013). Mobile factbook – Erişim tarihi: 30.06.2022
<https://vdocuments.mx/portio-research-mobile-factbook-2013.html>
- Reeves, D. B. (2006). *The learning leader: How to focus school improvement for better results*. ASCD.
- Sarısakal, M. N., & Aydın, M. A. (2003). E-ticaretin yeni yüzü mobil ticaret. *Journal of Aeronautics and Space Technologies*, 1(2), 83-90.
- Semertzidis, K. (2013). Mobile application development to enhance higher education lectures. *University of York*.
- Soyupak, O. (2021). Embedding design sprint into industrial design education. *Design and Technology Education: an International Journal*, 26(2), 66-85.
- Talan, T. (Ed.) (2021). *Eğitimde dijitalleşme ve yeni yaklaşımlar*. Efe Akademi Yayınları.
- Temel, A. (2002). Öğrenme stilinizi belirleyin. *Eğitim Bilim*, 48(1), 6-9.
- Tenekeci, M. (2020). Türkçe öğretiminde web uygulamaları ve mobil uygulamalar ile bunların öğretmenlerce bilinirliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 429-445.

- Topaloğlu, M. (2020). Eğitimde dijital dönüşüm: Mobil öğrenmenin mental iyi oluş düzeyi açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 65-78.
- Traxler, J. (2010). The 'learner experience' of mobiles, mobility and connectedness, Background paper to presentation ELESIG Symposium: Digital Futures, 21 Jan iLab, Innovation Works, University of Reading, UK.
<http://cloudworks.ac.uk/cloud/view/3472>
- Uğur, N., G., Turan, A., H.(2015). Üniversite öğrencilerinin mobil uygulamaları kabulü ve kullanımı: Sakarya üniversitesi örneği. *Journal of Internet Applications and Management*, 6(2), 63-79.
- UNESCO. "Futures of Education". Erişim Tarihi: 30.06.2022.
<https://en.unesco.org/futuresofeducation>
- Üstün, A. B., & Tracey, M. W. (2020). An effective way of designing blended learning: A three phase design based research approach. *Education and Information Technologies*, 25(3), 1529–1552.
- Üstün, A. B., & Tracey, M. W. (2021). An innovative way of designing blended learning through design-based research in higher education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(2), 126–146.
- Veznedaroğlu, R. L. & Özgür, A.O. (2005). Öğrenme stilleri: Tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim- Online*, 4(2), 1-16.
- Wang, F. & Hannafin, M. J., 2005. Design-based research and technologyenhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-23.
- Woolfolk, A. E. (1993). *Educational psychology (5th Edition)*. Allyn and Bycon.
- Yokuş, G. (2016). Eğitim fakültesi öğrencilerinin mobil öğrenmeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi ve eğitim bilimlerine yönelik mobil uygulama geliştirme çalışması: Mobil Akademi (Yayın No: 421575) (Yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Extended Abstract

With the rapid spread of portable smart devices, the applications designed for these devices have increased exponentially. With the development of mobile applications due to the ever-increasing number of smart device users, the need to develop mobile applications in new and different areas has been felt. This also increases the time people use smart mobile devices. The fact that today's mobile applications are more up-to-date and faster than websites according to their usage areas, and that they provide ease of access and use and appeal to different areas contribute positively to people's use of mobile applications. Learning content that will contribute to the personal development of individuals, especially through mobile applications, is created as a result of the devoted work of field experts. Personal learning styles are also one of the important mobile application contents that can be prepared as a result of the subject matter experts' tendencies.

This research aims to develop a mobile application to determine students' learning styles and integrate the developed application into the teaching process. For this purpose, a mobile application was developed to determine learning styles using the design-based research method. The application was created according to design-based research stages. In the application development process, firstly, a literature review was conducted during the preparation phase of the design-based research process. Research on the subject was examined and information was collected about online tools to be used to develop applications.

The application was created according to design-based research stages. As a result of the research conducted during the preparation phase, it was decided to use the App Inventor platform in the development process. App Inventor is an online tool that uses visual blocks to develop applications for use on mobile devices. To use App Inventor, any web browser and an e-mail account is required. By using this tool, it is possible for people to create mobile applications of their own design without having much programming knowledge. A prototype of the Mobile Learning Styles Test application was first developed using the App Inventor tool. The suitability of the developed prototype was tested and the development and evaluation phase was started by taking various expert opinions. The developed application consists of 60 items to determine visual, auditory and kinesthetic learning styles. Each item appears on the screen with its own visual. The image below shows the mobile application start screen. With the developed mobile application, users were asked about 60 different test items. Users were asked to choose the yes or no option that best suited them. If the answers given to the test items belong to the yes option, +1 point is added to the relevant learning area. No, the option has no score effect on determining the learning area. The items presented to users during the testing process were given in a mixed manner. The learning style to be determined according to the answers given is presented to the user in the last part of the application. Information is shared, consisting of features, problems and suggestions regarding the determined learning style. The user does not know which item belongs to which learning area. According to the yes answers given by the users as a result of the test; The person obtains a total score in each learning area. According to the algorithm created in the mobile application, the user sees the learning style with the highest score on the screen and encounters an information note about the features, problems and suggestions of the determined learning style.

Later, the developed prototype was tested and expert opinions were sought. Two of the field experts whose opinions were used are information technologies teachers, one is a Technology and Design teacher, and the other expert is a classroom teacher who has a doctorate in educational sciences. Experts have at least 10 years of experience in their fields. All experts, whose opinions were used, developed mobile applications and achieved success in various competitions with the mobile applications they developed. In the light of the findings, the learning styles mobile application took its final form and was made available to practitioners. As a result, individuals' learning styles can be determined with the developed mobile application.

As a result, individuals' learning styles are determined with the developed mobile application. Considering that technology will continue to advance and user problems will change with developing products, it is thought that awareness of the importance of designing products for users will increase in the future and existing design approaches may improve and new methods may emerge. In this research, design-based research method, which is a valid design method today, was used while developing a mobile application to determine students' learning styles.



PISA 2018 Sonuçları Bağlamında Türkiye'deki Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Bölgeler Temelinde Analizi

Aysun AKÇAY GÜNGÖR*^a, Akın GÜNGÖR^b

Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi:

Geliş :09.12.2022

Düzeltilme :04.07.2023

Kabul :06.09.2023

Keywords:

PISA,
eğitimde fırsat eşitliği,
eğitime erişim.

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Öz

“Eğitimde fırsat eşitliği” kavramı, toplumdaki tüm bireylerin eğitim hizmetlerinden yararlanmasında ve kabiliyetlerini en iyi şekilde geliştirmesinde aynı şansı yakalamaları olarak tanımlanabilir. Bir ülkede kalkınmışlık seviyesinin ve sosyal refahın artarak gelişmesinde en önemli etken, ortaya çıkacak eğitim eşitsizliğini minimum düzeye indirecek şekilde eğitim fırsatlarından tüm bireylerin yararlanmasıdır. Buna rağmen Türkiye’de eğitimde, sosyo ekonomik eşitsizlik, cinsiyet eşitsizliği ve eğitime erişilebilirlik eşitsizliği hala devam etmektedir. Bu çalışmada PISA 2018 sınavları sonucunda Türkiye ortalaması ve OECD ortalamasının, Türkiye’deki eğitim eşitsizliği göstergeleri ile benzerlik gösterip göstermediği incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma türlerinden doküman analizi kullanılmış, ayrıca 2015 ve 2018 yıllarına ait PISA raporları, 2018 MEB Raporu ve TÜİK verileri dikkate alınarak Türkiye’deki İstatistikî Bölge Birimlerin Sınıflandırıldığı (İBBS) Düzey 1 bölgelerindeki 12 bölgeyle ilgili veriler incelenmiştir. Araştırma sonucunda Türkiye’de eğitimde bölgeler arası sosyo ekonomik, cinsiyet ve eğitime erişim konularında eşitsizlik olduğu belirlenmiştir. Bu eşitsizlik göstergelerinin 2018 PISA sınavı sonuçlarında etkili olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, fırsat eşitliğini ülke genelinde artırmak ve OECD ülkelerinin seviyesine çıkarmak için Gayri Safi Milli Hasılayı geliştirmek, hane halkının eğitim harcamalarını için harcayacağı payı artırmak, okullaşma oranını artırmak, eğitime erişimi kolaylaştırmak ve eğitimde cinsiyet eşitsizliğini azaltmak için hangi tür projelerin, hangi kurumlarca yapılabileceği araştırılabilir.

In the Context of PISA 2018 Result, on the Basis of Regions, Equality of Opportunity in the Education in Turkey Analysis

Article Information

DOI:

Article History:

Received :09.12.2022

Revised :04.07.2023

Accepted :06.09.2023

Keywords:

PISA,

Abstract

The concept of “equal opportunity in education” can be defined as all individuals in the society have the same chance to benefit from the education services they deserve and to develop their abilities in the best way possible. The most important starting point for my development and social welfare in a country is to benefit all individuals in educational opportunities in a way that will minimize the educational inequality that will arise. Despite, it still continues in the form of socio-economic inequality, gender inequality and inequality of accessibility to education in Turkey. In this study, in consequence of PISA 2018 exams, whether

*İlgili Yazar: aakcay86@gmail.com

a Milli Eğitim Bakanlığı, <http://orcid.org/0000-0001-6393-6250>

b Milli Eğitim Bakanlığı, İzmir. <http://orcid.org/0000-0003-0769-209X>

equal opportunity in education, access to education.

Article Type:
Research Article

show similarities of both Turkey and the OECD average with the indicators of educational inequality in Turkey or not is examined. Document analysis, one of the qualitative research types, was used, PISA reports of 2015 and 2018 years in the research, taking into consideration 2018 MEB Report and TUIK data, Classification of Statistical Region Units (NUTS) in Turkey, the data related with 12 districts of Level 1 are examined. As a result of research, it was determined that there is inequality on the issues of socio-economic, gender and accessibility to education between regions in Turkey. It is observed that these inequality indicators are effective on the 2018 PISA exam results

Giriş

Eğitim, ülkelerin gelişmişlik göstergelerinin belirlenmesinde en mühim etmenlerden olup bireylere sağladığı özel yararların yanında ülkelerin ekonomik ve kültürel gelişmişliklerinde temel bir rol üstlenmektedir (Öz, 2013; Sarier, 2010). Özellikle toplumlarda bireylerin ya da toplumun genel yapısının dünü, bugünü ve geleceği eğitimle şekillenmektedir. Bu bağlamda toplum için önemli olan eğitim, evrensel metinlerde de bir hak olarak belirtilmiştir. Eğitimin bir hak olmasından yola çıkarak devletlerin, vatandaşlarının eğitim hakkını karşılamak zorunda olması kabul edilen evrensel bir ilkedir. Bu hak temelli yaklaşımın sonucu olarak da eğitimin, temel öğrenim aşamalarında ücretsiz olması ve ilköğretimin mecburi olması gerçeği tüm demokratik ülkelerde ortaya çıkan bir olgudur. Bu olguya bağlı olarak eğitimin herkes için ulaşılabilir olması ve yükseköğrenimin, yeteneğe göre herkese eşit olarak sağlanması evrensel metinlerde güvence altına alınmış hükümlerdedir (İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, 1948).

Türkiye, eğitimi hak temelli olarak güvence altına alan İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'ni 6 Nisan 1940 tarihinde imzalamış ve eğitim ile ilgili tüm koşulları yerine getirmeyi taahhüt etmiştir. Bu taahhüt temelli olarak anayasada eğitim ve öğretim "hak" olarak düzenlenmiş ve herkesin eğitim hakkına eşit koşullarda erişmesi için gerekli fırsatların sağlanacağı 42. maddede belirtmiştir (T.C. Anayasası, 1982). Ayrıca 1739 Milli Eğitim Temel Kanunu'nda da anayasaya paralel olarak her cinsten bireye her konuda imkân eşitliği sağlanacağı ve maddi yetersizliği olan başarılı öğrencilerin bütün eğitim kademelerinde eğitim almalarını sağlayacak her türlü yollarla gerekli yardımlar yapılması yasal hükümlere bağlanmıştır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Eşitlik, eğitim alan tüm bireylerin en üst düzeyde başarı göstermesinden çok eğitim alan tüm öğrencilerin en üst düzeyde başarıya ulaşması sürecinde sağlanan fırsat ve imkânlarla ilgilidir. Ülkelerdeki eğitim sistemlerinde eşitliğin var olduğunu gösteren önemli ölçütler akademik başarı, ekonomik durum, eğitime cinsiyet eşitliği ve eğitime erişim olanakları olarak sayılabilir. Alan yazında çeşitli kaynaklarda bu faktörlerin akademik başarıyla doğru oranda ilişkisi olduğu vurgulanmaktadır (Tabak, 2019).

Eşitlik kavramı, genellikle fırsat ve imkân eşitliği olarak ele alınmaktadır. Fırsat eşitliği birçok ülkede yaygın olarak kabul edilen bir ilkedir. Bu ilkenin hayata geçirilmesinde eğitim sistemi önemli bir rol oynamaktadır. Fırsat eşitliği tüm bireylere eşit eğitim kaynaklarının ulaşması ya da bireylerin eğitimsel kazanımlarının eşitlenmesi ile sağlanmaktadır (Peragine ve Serlenga, 2008).

Eğitimde fırsat eşitliği ile ilgili alanyazında birçok tanım yapılmıştır. Yaşar (2014) sunulan imkânlardan tüm bireylerin eşit bir biçimde faydalanması olarak tanımlarken Tezcan (1985) eğitim hizmetlerinden, tüm öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda yararlanacak şansa sahip olmaları olarak tanımlamaktadır. Eğitim sürecinde ebeveynler, öğrenciler ve öğretmenler bireyler arasındaki farklılıkları daha da derinleştirmekten kaçınılmalı ve bireylerin eğitim fırsatlarına yeterli düzeyde ulaşamamasından kaynaklanan uçurumların önüne geçilmesinde aktif olmalıdır (Bloom, 1995; akt. Aksu ve Kaya, 2004). Bu bağlamda bir ülkenin gelişmesi ve sosyal refahının artırılmasında en mühim etken, ortaya çıkacak uçurumu en aza indirerek eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaktır. Bunu sağlamanın yolu ise ülkelerin eğitim politikalarının ülke genelinde ve bölgeler arasında, yerleşim yerinin büyüklüğüne bakılmaksızın kadın erkek tüm bireylere eşit bir şekilde yayılmasını sağlayacak biçimde şekillendirilmesidir (Aydın, 2018).

Eğitimde eşitliğin sağlanabilmesi için yapılabilecekler: (a) eğitime merkezi ve yerel boyutta doğrudan destek sağlamak, (b) ulusal eğitim programını destekleyici ve tamamlayıcı halk eğitimini sağlamak, (c) eğitim maliyetini karşılayıcı önlemler almak (d) uluslararası boyutta eğitime destekleyici etkinlikler

tasarlamak, (e) temel düzeyde okuryazarlık oranlarını artırıcı ve okulu destekleyici ilişkiler kurmak biçiminde sayılabilir (Edwards, 1946).

Ülkelerdeki gelir dağılımı eşitsizliği göstergelerinden olan Gini katsayısı, sıfırla bir arasında bir değeri temsil etmektedir. Bu bağlamda Gini sayısı sıfıra yaklaştıkça gelir dağılımında eşitliği, 1'e yaklaştıkça da gelir dağılımında bozulmayı ifade eder (2018 Gelir ve Yaşam Koşullarının Araştırılması, 2019). Türkiye'nin Gini Katsayısı verilerine bakıldığında en varlıklı yüzde yirmilik kesim, en fakir yüzde yirmilik kesiminden yaklaşık 7,8 kat daha fazla kazanmaktadır. Bu bilgiye bağlı olarak Türkiye'de hesaplanan Gini Katsayısı 0,41'dir. Bu gösterge Türkiye'de yüksek düzeyde eğitim fırsatlarında eşitsizliğin olduğunu bir kanıttır. Zira fırsatlara ulaşma sürecinde çoğunlukla maddi bir karşılık ödemeyi gerektirir. Doğal olarak bu ekonomik karşılık, ekonomisi zayıf olan bireyler tarafından karşılanamayacağından bu durumda olası bir fırsat eşitliğinden söz etmek mümkün değildir (Yaşar, 2014).

Bu eşitsizliği aza indirebilmek için devlet yöneticilerine ve karar vericilere önemli görevler düşmektedir. Bu dengelemeyi yaparken kullanılacak politikalardan biri transfer harcamalarıdır. Transfer harcamaları, devlet tarafından hasta, yaşlı ve öğrenci kesimlerine yönelik yapılan harcamalarla gerçekleştirilmektedir. Bu durum az da olsa fırsat eşitliği anlamında bir dengeleme sağlar. Türkiye'de Şartlı Nakil Transferleri, Devlet Parasız Yatılı ve Burslu sınavı sonucunda verilen burslar, Bakanlıkça verilen yurt dışı başarı bursları bu duruma örnek gösterilebilir (Aydm, 2018).

Merkezi yönetim tarafından transfer harcamaları politikaları yanında yerel yönetimlerce izlenmesi gereken sosyal politikalar da eğitimde fırsat eşitliği için oldukça önemlidir. Büyükşehir Belediyesi Kanunu'nun 24. Maddesi j. bendinde düşük gelirli, fakir, ihtiyaç sahibi ve kimsesizler ile engellilere yapılacak sosyal yardım hizmetlerini sağlama (Büyükşehir Belediyesi Kanunu, 2004) ve İl Özel İdaresi Kanunu 43. Madde h. bendinde fakir, ihtiyaç sahibi ve kimsesizler ile engellilere yapılacak sosyal yardım hizmetleri sağlama (İl Özel İdaresi Kanunu, 2005) ile yerel yönetimlere bu politikaları uygulama konusunda sorumlu ve yetkili kılınmıştır. Bu hususta yerel yönetimler birçok eğitimde fırsat eşitliğini sağlayacak uygulamaları hayata geçirmekte olup bunların içinde yerel yönetimlerce en yaygın olarak kullanılan uygulamalar karşılıksız verilen burslar ve yurt imkânıdır (Yaşar, 2014).

Bu politikaların haricinde öğrencilerin akademik olarak fırsat eşitliğinin sağlanıp sağlanmadığını belirlemede ülkelere yardımcı olmak üzere birçok uluslararası uygulama mevcuttur. Alan yazında öğrencinin akademik yetkinliğinin yüksekliğinin fırsat eşitliğini artırmasında doğrudan ilişkili olduğunu belirten birçok akademik çalışma mevcuttur. PISA (Program for International Student Assessment - Uluslararası Öğrenci Başarısını Belirleme Programı) akademik olarak fırsat eşitliğinin olup olmadığını ölçmeye yardımcı olan bir sınavdır. Bu sınavda öğrencinin belirli alanlardaki akademik yetkinliği belirlendiği için akademik yetkinlik bağlamında ülkelerin eşit olup olmadığı hususunu ölçmede büyük bir fırsat sunmaktadır (Aydm, 2018). PISA, İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı tarafından 15 yaş grubunda bulunan öğrencilerin belirlenen alanlarda sahip oldukları bilgi ve kabiliyetlerini değerlendiren ve üçer yıllık periyotlarla yapılan uluslararası bir araştırmadır. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından geliştirilen ve uluslararası ölçekte uygulanan bir izleme çalışmasıdır. Dünyada, eğitim alanında yapılan ulusal değerlendirme çalışmalarının yanı sıra, uluslararası düzeyde ülkelerin konumunu belirlemek amacıyla eğitim göstergelerine ihtiyaç duyulmaktadır. PISA kapsamındaki bilişsel test sonuçlarına göre ülke ve ekonomilerin performansları değerlendirilmektedir. PISA sınavı kapsamında okuma becerileri alanı, matematik alanı ve fen alanı bulunmaktadır. Her üç yılda bir uygulanan PISA sınavının temel amacı 15 yaş grubu öğrencilerin okulda edindikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanma düzeylerini değerlendirmektir (PISA Türkiye Ön Raporu, 2018). Türkiye PISA araştırmasına ilk kez 2003 yılında katılmıştır (MEB, 2019b).

Yapılan son sınavda, Okuma Becerileri, Fen ve Matematik Okur Yazarlığı sıralamalarının ortalamasına bakıldığında Çin'in 1. Sırada, Singapur'un 2. sırada, Makao'nun 3. Sırada olduğu görülürken; Türkiye'nin ise 77 ülke arasında 40. sırada yer aldığı görülmektedir. Türkiye'nin altında ve üstünde ise Ukrayna, Yunanistan ve Slovakya'nın yer aldığı görülmektedir (PISA, 2018).

PISA'nın temel hedefi öğrencilerin eğitsel başarılarını yarıştırmaktan ziyade ülkelerin eğitim sistemlerinin etkinlik, verimlilik ve fırsat eşitliği sağlama kapasitelerini değerlendirmektir. İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı'nın proje koordinatörlerine göre PISA'nın amacı, ülkelerin eğitim

kabiliyetlerinin belirlenmesi ve varsa noksanlıklarının tespit edilerek uygun şekilde giderilmesinde politika yapıcıları ve karar vericileri motive etmektir (PISA'nın Amacı, 2019).

PISA sınavları ile ilgili alan yazında birçok çalışma mevcut olup bu çalışmalarda daha çok ülkeler arası karşılaştırmalar yapılmıştır (Döş ve Atalmış, 2016; Aydın, Sarier ve Uysal, 2012; Suna, Tanberkan, Taş, Eroğlu, Altun, 2019). Fırsat eşitliği kavramı ile ilgili yapılan çalışmalarda PISA sınavı bağlamında ulaşılan çalışmalar sınırlıdır. Bu çalışma PISA sınavı sonuçlarını fırsat eşitliği bağlamında ele alınıp incelenmesi açısından alanyazına katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu çalışmada Türkiye'deki İstatistikî Bölge Birimlerin Sınıflandırıldığı (İBBS) Düzey 1 bölgelerindeki (12 bölge) 2018 PISA sınavı ortalamaları sonucunda, Türkiye'deki eğitimde fırsat eşitliği analiz edilecektir. Bu bağlamda

1. 2015 ve 2018 PISA sınavları tüm alan ortalamaları arasındaki farkın bölgelere göre sonuçları, OECD'ye göre hangi düzeydedir?
 2. 2018 PISA sınavlarının tüm alan ortalamalarının dağılımı, bir önceki PISA sınavına göre farklılık göstermekte midir?
 3. 2018 PISA sınavları tüm alan ortalamaları arasında bölgelere göre dağılımda sosyo-ekonomik duruma göre nasıldır?
 4. 2018 PISA sınavları tüm alan ortalamaları arasında bölgelere göre dağılımda cinsiyet durumu etkili midir?
 5. 2018 PISA sınavları tüm alan ortalamaları arasında bölgelere göre dağılımda eğitime erişim etkili midir?
- soruları yanıtlanacaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel bir yaklaşımla ele alınmış, bu kapsamda da nitel araştırma türlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Belgesel tarama olarak da bilinen doküman analizinde, var olan kayıt ve belgeler incelenerek veri elde edilmektedir. Doküman analizi, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Karasar, 2018). Başka bir ifadeyle doküman analizi, basılı ve elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet erişimli) materyallerin incelenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde gerçekleşen bir dizi işlemdir (Bowen, 2009). Herhangi bir araştırma konusu hakkında diğer kişi ya da kurumlar tarafından yazılmış, hazırlanmış ya da yaratılmış çeşitli yazı, belge, yapım veya kalıntının toplanması ve incelenmesi de doküman analizi olarak kabul edilmektedir (Seyidoğlu, 2016).

Çalışma Dokümanları

Bu çalışmada 2015 ve 2018 yıllarına ait PISA raporları, 2018 MEB raporu ve TÜİK verileri göz önüne alınarak Türkiye'deki İstatistikî Bölge Birimlerin Sınıflandırıldığı (İBBS) Düzey 1 bölgelerindeki 12 bölgeyle ilgili veriler incelenmektedir. Bölgelere bağlı şehirlerin isimleri EK-1'de belirtilmiştir. Araştırmanın yapıldığı dönemde Türkiye'nin en son katıldığı sınavlar olması sebebiyle 2015 ve 2018 yıllarına ait PISA verileri kullanılmıştır. Ayrıca PISA sınavına Türkiye'nin tüm bölgelerinden seçilen öğrencilerin katılım sağlaması ve elde edilen verilerin diğer ülkelerin verileriyle karşılaştırılmasında nesnellik sağlaması, bütünsel bir sonuca ulaşmak açısından araştırmacıya sağlam ve tutarlı veri sağlamaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada konuyla ilgili makale, kitap, çalışma, rapor ve etkinlikleri kapsayan kaynaklara ulaşmak amacıyla doküman taraması çalışması yapılmıştır. Doküman tarama modeli, bir durumu olduğu şekliyle geçmişteki ya da bugünkü bilgiler ışığında betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Araştırmaya esas konunun, durumun, bireyin veya olayın kendi şartları içinde ve olduğu gibi tanımlanması amaçlanmıştır.

(Karasar, 2018). Bu çalışmada PISA 2015, PISA 2018 sınavlarından elde edilen veriler ile TUIK ve MEB'e ait raporlardan veriler toplanmıştır. Araştırma kapsamında 2015 ve 2018 yıllarında yapılan PISA sınavları sonucunda Türkiye'deki öğrencilerin okuma yazma becerileri, matematik becerileri ve fen okuryazarlığı becerileri sınavlarının ortalamaları dağılımı ölçüt olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada Türkiye'deki İstatistikî Bölge Birimlerin Sınıflandırıldığı (İBBS) Düzey 1 bölgelerindeki istatistiki verilerle benzerlikleri ve farklılıkları incelenmiştir. Elde edilen istatistiki veriler, PISA ortalamaları göz önüne alınarak betimsel olarak analiz edilmiştir. Örneğin, Güneydoğu Anadolu bölgesinin PISA 2018 okuma yazma becerileri, matematik becerileri ve fen okur yazarlık becerileri ortalamaları diğer bölgeler ve Türkiye ortalamasına göre karşılaştırılmış ve bu karşılaştırmaların kişi başı gayri safi milli yurt içi hasıla ile ilişkili olup olmadığı yine diğer bölgelerin ortalamaları ile karşılaştırılarak incelenmeye çalışılmıştır. Bu uygulama tüm bölgeler temelinde analiz edilmiş olup, anlamlı farklılıklar yaratan bölgeler ile ilgili sonuçlar "Bulgular" başlığında incelenmiştir.

Bulgular

PISA 2018 sınavı uygulaması, 2018 yılında 6890 öğrencinin katılımıyla yapılmış olup okul örnekleme, tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu örneklem belirlenirken okullar okul türü, İBBS Düzeyi, okulun bulunduğu kademe, okulun bulunduğu konum ve öğrencinin kız ve erkek dağılımı şeklinde tabakalandırılmış ve öğrenciler seçkisiz olarak belirlenmiştir. PISA 2018 uygulamasına Türkiye'de Avrupa Birliğine uyum süreci doğrultusunda, 2002/4720 No'lu Kanun gereğince kurulan üç ayrı istatistiki düzeyden, Türkiye'deki İstatistikî Bölge Birimlerin Sınıflandırıldığı 12 bölgeyi temsilen 186 okul ve 6890 öğrenci katılmıştır (Suna vd, 2019).

PISA 2018 Türkiye örnekleminde yer alan öğrencilerin Türkiye'deki İstatistikî Bölge Birimlerin Sınıflandırıldığı 1. Düzey göre bölgelerin dağılımları Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. 2018 PISA Sınavı Türkiye Örnekleminin İBBS Düzey 1 Bölgelerine Dağılımı

Bölgeler	Katılan Öğrenci Sayısı	Katılan Öğrencinin Oranı (%)
Batı Marmara	110	1,6
İstanbul	1392	20,2
Doğu Marmara	558	8,1
Ege Bölgesi	861	12,5
Akdeniz Bölgesi	854	12,4
Batı Anadolu	916	13,3
Orta Anadolu	351	5,1
Batı Karadeniz	358	5,2
Doğu Karadeniz	262	3,8
Kuzeydoğu Anadolu	159	2,3
Ortadoğu Anadolu	352	5,1
Güneydoğu Anadolu	717	10,4
Toplam	6890	100

Kaynak: PISA 2018 Türkiye Ön Raporu, 2019.

Tablo 1'e bakıldığında PISA 2018 sınavına katılan öğrenci sayılarının 1.düzey bölgelere göre katılım oranları %1,6 ile %20,2 arasında değiştiği görülmektedir. Hedef yaş grubundaki öğrencilerin katılımı düzeyinde en çok öğrenciye sahip olan İstanbul Bölgesindeki öğrenciler, örneklemin %20,2'sini oluşturmaktadır. Diğer taraftan hedef yaş grubundaki öğrenci sayısının en az olduğu Batı Marmara'da, uygulamaya katılan öğrenciler tüm örneklemin %1,6'sını oluşturmaktadır.

PISA 2015 ve PISA 2018 sonuçlarına göre matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerileri ortalamalarının bölgelere göre dağılımını Tablo 2'de gösterilmiştir:

Tablo 2. PISA 2015 ve PISA 2018 Sonuçlarına Göre Matematik Okuryazarlığı, Fen Okuryazarlığı ve Okuma Becerileri Ortalamalarının Bölgelere Göre Dağılımı

Bölgeler	Matematik Okuryazarlığı Ortalama Puanı		Fen Okuryazarlığı Ortalama Puanı		Okuma Becerileri Ortalama Puanı	
	2015	2018	2015	2018	2015	2018
OECD Ortalaması	490*	489**	493*	489**	493*	487**
Türkiye Ortalaması	420	454	425	468	428	466
Batı Marmara	431	468	448	489	458	500,6
İstanbul	430	465,6	436	481,2	443	479,9
Doğu Marmara	432	475,5	438	488,3	436	481,6
Ege Bölgesi	442	452,4	443	473,8	446	471,2
Akdeniz Bölgesi	429	462,5	434	468,3	437	469,8
Batı Anadolu	432	469,7	436	481,9	441	479,4
Orta Anadolu	422	424,4	420	445,4	427	442,5
Batı Karadeniz	411	467,5	416	479,5	414	483,2
Doğu Karadeniz	399	438	413	460,5	404	452,1
Kuzeydoğu Anadolu	409	411	414	430,6	406	423,6
Ortadoğu Anadolu	370	407,4	382	423,5	384	409,4
Güneydoğu Anadolu	385	425,9	387	437,2	390	430,8

Kaynak: *OECD, 2018.

**OECD, 2019.

Tablo 2 incelendiğinde 2018 PISA sınavlarında, 2015 PISA sınavları tüm alan puanlarına göre artış olmasına rağmen 2018 PISA Matematik Okuryazarlığı Ortalama Puanı, 2018 PISA OECD Matematik Okuryazarlığı Ortalama Puanından 35 puan, Fen Okuryazarlığı Ortalama Puanı, 2018 PISA OECD Fen Okuryazarlığı Ortalama Puanından 21 puan ve Okuma Becerileri Ortalama Puanı, 2018 PISA OECD Okuma Becerileri Ortalama Puanından 21 puan düşüktür.

2015 PISA sınavları Türkiye'deki Matematik Okuryazarlığı ortalama puanlarının, bölgelere göre dağılımına bakıldığında en yüksek ortalamaya Ege Bölgesi (442) sahipken 5 bölge (Batı Karadeniz, Doğu Karadeniz, Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu) Türkiye ortalamasının altındadır. En yüksek ortalamaya sahip bölge ile en düşük ortalamaya sahip bölge arasında 72 puanlık bir fark mevcuttur.

2018 PISA sınavları Türkiye'deki Matematik Okuryazarlığı ortalama puanlarının, bölgelere göre dağılımına bakıldığında en yüksek ortalamaya Doğu Marmara (475,5) sahipken 6 bölge (Ege Bölgesi, Orta Anadolu, Doğu Karadeniz, Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu) Türkiye ortalamasının altındadır. En yüksek ortalamaya sahip bölge ile en düşük ortalamaya sahip bölge arasında 68,1 puanlık bir fark mevcuttur.

2015 PISA sınavları Türkiye'deki Fen Okuryazarlığı ortalama puanlarının, bölgelere göre dağılımına bakıldığında en yüksek ortalamaya Batı Marmara (448) sahipken, 6 bölge (Orta Anadolu, Batı Karadeniz, Doğu Karadeniz, Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu) Türkiye ortalamasının altındadır. En yüksek ortalamaya sahip bölge ile en düşük ortalamaya sahip bölge arasında 66 puanlık bir fark mevcuttur.

2018 PISA sınavları Türkiye'deki Fen Okuryazarlığı ortalama puanlarının, bölgelere göre dağılımına bakıldığında en yüksek ortalamaya yine Batı Marmara (489) sahipken, 5 bölge (Orta Anadolu, Doğu Karadeniz, Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu) Türkiye ortalamasının altındadır. En yüksek ortalamaya sahip bölge ile en düşük ortalamaya sahip bölge arasında 65,5 puanlık bir fark mevcuttur.

2015 PISA sınavları Türkiye'deki Okuma Becerileri ortalama puanlarının, bölgelere göre dağılımına bakıldığında en yüksek ortalamaya Batı Marmara (458) sahipken, 6 bölge (Orta Anadolu, Batı Karadeniz, Doğu Karadeniz, Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu) Türkiye ortalamasının altındadır. En yüksek ortalamaya sahip bölge ile en düşük ortalamaya sahip bölge arasında 74 puanlık bir fark mevcuttur.

2018 PISA sınavları Türkiye'deki Okuma Becerileri ortalama puanlarının, bölgelere göre dağılımına bakıldığında en yüksek ortalamaya Batı Marmara (500,6) sahipken, 5 bölge (Orta Anadolu, Doğu Karadeniz, Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu) Türkiye ortalamasının altındadır. En yüksek ortalamaya sahip bölge ile en düşük ortalamaya sahip bölge arasında 91,2 puanlık bir fark mevcuttur.

Eğitimde fırsat eşitsizliğinin sebeplerinden bir tanesi de sosyo-ekonomik düzeydir. Bu bağlamda eğitimde fırsat eşitliği değişkeni olarak akademik başarı, öğrencilerin derse duyduğu olumlu tutum, okulun imkânlarını üst düzeyde kullanılması ve ders içi öğretme yöntemlerinin daha etkin kullanılması değişkenlerinden ziyade daha çok sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel unsurlar etkili olmaktadır (Dinçer ve Kolaşin, 2009). Türkiye'nin bölgeleri ve illeri arasındaki sosyo-ekonomik gelişmenin temel ölçülerinden kabul edilen verilerden biri GSYİH (veya GSMH) iken; 1970'lerden sonra gelişmenin ölçüsü olarak birden çok refah ölçütünün bileşiminden oluşan bir kıyaslama ölçeği arayışı başlamıştır (Kılıç, Saraçlı ve Koluksaoğlu, 2011). Bu katsayılarından bir tanesi hane halkının bütçedeki harcama oranıdır. Zengin aileler, hane halkı giderlerinden eğitime daha fazla pay ayırabilirken, zengin olmayan aileler için bu durumun aksi durum görülmektedir. Eğitimin belirli bir bedel karşılığında daha kaliteli hizmet alınacak bir hizmet kolu olması, toplumun alt kesimlerinden gelen yoksul aileler için, eğitime erişimi zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla, varlıklı toplumlar ve varlıklı olmayan toplumlar arasında eğitime erişimde eşitliğin olmaması, toplumdaki farklı sosyo-ekonomik gruplar arasındaki gelir eşitsizliğini azaltmadığı gibi daha da artmasına sebep olmuştur (Yolcu, 2011).

Tablo 3'te bölgeler arası sosyo-ekonomik kıyası görebilmemiz için 2018 yılında bölgelere göre kişi başı gayrisafi yurt içi hâsıla ve hane halkı bütçe anketine göre bölgelerdeki hanelerin eğitim harcamalarının yüzdeleri, 2018 PISA sınavında alınan tüm puan türlerinin ortalamalarına göre yapılan sıralamada en yüksekten düşüğe göre sıralanmıştır.

Tablo 3. 2018 PISA Sınavlarındaki Tüm Puan Türünün Ortalamalarına Göre Sıralanmış Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Göstergeleri (2018)

Bölgeler	Kişi Başı Gayrisafi Yurtiçi Hâsıla(GSHY) (USD)	Hane Halkının Bütçelerindeki Eğitime Harcama Oranı(%)	Matematik Okuryazarlığı Ortalama Puanı*	Fen Okuryazarlığı Ortalama Puanı*	Okuma Becerileri Ortalama Puanı*
Türkiye Ortalaması	9.693	1,7	454	468	466
Batı Marmara	9.599	1,2	468	489	500,6
Doğu Marmara	11.912	2	475,5	488,3	481,6
Batı Anadolu	11.204	2,2	469,7	481,9	479,4
Batı Karadeniz	6.398	1,5	467,5	479,5	483,2
İstanbul	16.264	3,5	465,6	481,2	479,9
Akdeniz Bölgesi	7.612	2	462,5	468,3	469,8
Ege Bölgesi	9.630	2,1	452,4	473,8	471,2
Doğu Karadeniz	6.639	1	438	460,5	452,1
Orta Anadolu	7.021	1,5	424,4	445,4	442,5
Güneydoğu Anadolu	4.899	1,3	425,9	437,2	430,8
Kuzeydoğu Anadolu	5.232	1,6	411	430,6	423,6
Ortadoğu Anadolu	7.021	1,3	407,4	423,5	409,4

Kaynak: TÜİK, 2020.

*PISA 2018 Türkiye Ön Raporu, 2019.

Tablo 3'e göre sosyo-ekonomik göstergelerle birlikte bakıldığında Türkiye'nin kişi başı gayrisafi yurt içi hâsıla ortalaması 9.693 USD ve hane halkının bütçelerindeki eğitime harcama oranı ortalaması (%) 1,7'dir. Türkiye'de kişi başı gayrisafi yurt içi hâsılanın en yüksek olduğu bölge İstanbul Bölgesi (16.264 USD) iken bu bölgenin hane halkının bütçelerindeki eğitime harcama oranı ortalaması %3,5'tir. Kişi başı gayrisafi yurt içi hâsılanın en düşük olduğu bölge Güneydoğu Anadolu Bölgesi (4.899) iken bu bölgenin hane halkının bütçelerindeki eğitime harcama oranı ortalaması %1,3'tür.

Eğitim hakkının etkin olarak kullanılmasıyla ilgili toplumda çeşitli problemler yaşanabilmekte, çeşitli engellerle karşılaşabilmektedir. Bu engellerden belki en önemlisi toplumsal cinsiyetler arasında eşitsizliğin olmasını tetikleyen cinsiyetçi yaklaşımlardır (Özaydınlık, 2014).

Toplumsal cinsiyet eşitsizliği, Türkiye'de birçok konuda olduğu gibi eğitim alanında da kendini göstermektedir. 2010 Türkiye Binyıl Kalkınma Hedefleri Raporu'na göre (UNDP, 2012), Türkiye temel eğitim düzeyinde cinsiyet eşitsizliğinin ortadan kaldırılma amacına ulaşmış ancak orta öğretim düzeyinde bu başarıya istenilen düzeyde ulaşamamıştır. Bu bağlamda orta öğretimde eğitime devam etmeyen kız çocuklarının oranının oldukça fazla olduğu görülmektedir.

Bölgeler arası cinsiyet eşitliğinin eğitime erişim imkânlarının analizini yapmak için Tablo 4' te 2018 yılında eğitimin tüm kademelerinde kız ve erkek öğrencilerin okullaşma oranının, 2018 PISA sınavında alınan tüm puan türlerinin ortalamalarına göre yapılan bir sıralamada en yüksekten düşüğe göre sıralanmıştır.

Tablo 4. 2018 PISA Sınavlarındaki Tüm Puan Türünün Ortalamalarına Göre Sıralanmış Bölgelerin Okullaşma Oranının, Cinsiyete Göre Dağılımı

Bölgeler	2018 PISA Sınav Sonuçları								
	İlkokulda Okullaşma oranı (%)		Ortaokulda Okullaşma oranı (%)		Ortaöğretimde Okullaşma oranı (%)		Matematik Okuryazarlığı Ortalama 1 Puanı	Fen Okuryazarlığı Ortalama 1 Puanı	Okuma Becerileri Ortalama Puanı
	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız			
Türkiye Ortalaması	91,78	91,92	92,94	93,64	84,51	83,88	454	468	466
Batı Marmara	91,07	91,58	92,35	93,08	87,74	87,37	468	489	500,6
Doğu Marmara	91,49	91,81	93,28	93,94	90,93	90,7	475,5	488,3	481,6
Batı Anadolu	91,15	91,62	93,17	94,05	91,34	91,22	469,7	481,9	479,4
Batı Karadeniz	89,43	89,82	92,03	93,03	89,33	89,33	467,5	479,5	483,2
İstanbul	92,92	93,33	94,43	94,83	88,5	89,13	465,6	481,2	479,9
Akdeniz	90,99	91,42	91,94	93,05	85,46	85,12	462,5	468,3	469,8
Ege	90,73	91,29	92,57	93,53	88,25	88,22	452,4	473,8	471,2
Doğu Karadeniz	87,89	88,74	91,51	91,47	90,36	89,95	438	460,5	452,1
Orta Anadolu	90,49	90,85	92,39	93,4	87,66	87,24	424,4	445,4	442,5
Güneydoğu Anadolu	93,69	93,63	93,03	93,49	72,13	68,43	425,9	437,2	430,8
Kuzeydoğu Anadolu	92,86	92,64	93,28	94,14	69,52	71,77	411	430,6	423,6
Ortadoğu Anadolu	92,73	92,44	92,6	92,88	72,64	70,81	407,4	423,5	409,4

Kaynak: TUIK,2020

Tablo 4'e bakıldığında kız ve erkeklerin okula devam etme oranları arasındaki en az fark ilkokulda okullaşma oranında görülürken; en büyük farklılık ortaöğretim okullaşma oranında görülmektedir. Ayrıca Güneydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Doğu Karadeniz Bölgelerinde ortaöğretimde okullaşma oranı kızların aleyhinde görülmektedir. Yine Türkiye genelinde ortaöğretimde erkek öğrencilerin okullaşma oranının kız öğrencilerin okullaşma oranından fazla olduğu göstermektedir.

Okula devam eden öğrenciler bağlamında üç bölge haricinde erkek öğrencilerin oranı kız öğrencilerin oranından fazladır. Batı Karadeniz bölgesinde bu oran eşitken, İstanbul bölgesi ve Kuzeydoğu Anadolu bölgesinde kız öğrencilerin oranı erkek öğrencilerin oranından fazladır.

Kız ve erkek öğrencilerin okula devam etme oranı arasındaki fark en fazla Güneydoğu Anadolu Bölgesinde (%3,7) ve kız öğrenciler aleyhinde görülmektedir. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde erkek öğrencilerin orta öğretime devam etme oranı, kız öğrencilere göre yüksektir.

Türkiye'de diğerlerine göre daha az gelişmiş bölgelerin okullaşma oranının yeterli düzeye çıkarılamaması, öğretmenlerin yeteri sayıda olmaması veya öğretmen sayılarında dengeli bir dağılımın

sağlanamaması, fiziki yetersizlikler ve eğitimde kullanılacak donanım ihtiyacının giderilememesi gibi nedenler fırsat eşitliğini olumsuz yönde etkilemiştir (İçer, 1997).

Tablo 5'te, 2018 yılında Türkiye'deki okulların eğitim basamaklarına göre bölgelerde sınıf başına düşen öğrenci, öğretmen başına düşen öğrenci sayıları, 2018 PISA sınavında alınan tüm puan türlerinin ortalamalarına göre yapılan bir sıralamada en yüksekten düşüğe göre sıralanmıştır.

Tablo 5. 2018 PISA Sınavlarındaki Tüm Puan Türünün Ortalamalarına Göre Sıralanmış Bölgelerin, Tüm Eğitim Kademelerindeki Öğrenci Başına Düşen Öğretmen ve Derslik Sayıları

Bölgeler	Okul Öncesi		İlkokul		Ortaokul		Ortaöğretim		2018 PISA sınavları Ortalamaları		
	Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı	Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı	Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı	Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı	Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı	Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı	Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı	Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı	Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı	Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı	Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı
Türkiye Ortalaması*	33,32	30,60	20,50	17,52	30,00	15,89	26,34	15,22	454	468	466
Batı Marmara	29,85	26,42	17,18	15,63	26,56	14,33	23,1	13,07	468	489	500,6
Doğu Marmara	27,33	27,55	19,9	17,46	29,65	15,94	25,78	14,32	475,5	488,3	481,6
Batı Anadolu	25,32	24,99	21,58	16,24	28	14,75	24,43	13,55	469,7	481,9	479,4
Batı Karadeniz	33,66	29,36	15,66	14,73	21,31	13,05	12,21	7,15	467,5	479,5	483,2
İstanbul	24,1	27,45	26,38	21,52	36,81	21,44	30,6	17,93	465,6	481,2	479,9
Akdeniz	36,91	29,7	21,02	17,65	32,1	15,88	26,84	15,38	462,5	468,3	469,8
Ege	29,36	27,06	17,26	14,61	25,44	13,57	24,35	13,29	452,4	473,8	471,2
Doğu Karadeniz	33,86	26,85	14,73	14,86	22,04	11,93	11,22	6,51	438	460,5	452,1
Orta Anadolu	32,8	27,51	15,73	15,74	25,18	14,12	23,87	14,63	424,4	445,4	442,5
Güneydoğu Anadolu	75,57	51,8	26,08	20,49	37,01	17,98	16,31	10,13	425,9	437,2	430,8
Kuzeydoğu Anadolu	49,02	41,42	15,37	15,57	24,29	13,44	12,99	8,36	411	430,6	423,6
Ortadoğu Anadolu	54,23	44,09	18,02	16,18	32,4	14,77	15,2	8,75	407,4	423,5	409,4

Kaynak: TÜİK, 2020

*MEB, 2019

Tablo 5'te okul öncesinde derslik başına düşen öğrenci sayılarına baktığımızda, en düşük oran İstanbul (%24,1)'da görülürken, Güneydoğu Anadolu Bölgesi (%75,57)'nde oranın Türkiye ortalamasının çok üstünde olduğu görülmektedir. Okul öncesinde öğretmen başına düşen öğrenci sayılarına baktığımızda en düşük oran Batı Anadolu (%24,99)'da görülürken, Güneydoğu Anadolu Bölgesi (%51,80)'nde oranın Türkiye ortalamasının çok üstünde olduğu görülmektedir.

İlkokulda derslik başına düşen öğrenci sayılarına baktığımızda en düşük oran Doğu Karadeniz (%14,73)'de görülürken, İstanbul (%26,38)'da oranın Türkiye ortalamasının üstünde olduğu görülmektedir. İlkokulda öğretmen başına düşen öğrenci sayılarına baktığımızda en düşük oran Batı Karadeniz (%14,73)'de görülürken, İstanbul (%21,52)'da oranın Türkiye ortalamasının üstünde olduğu görülmektedir.

2018 Yılı Türkiye'deki ortaokul kademelerindeki derslik başına düşen öğrenci ve öğretmen başına düşen öğrenci sayılarına baktığımızda, derslik başına düşen öğrenci sayısı en fazla Güneydoğu Anadolu bölgesinde (37,01) görülürken, en az Batı Karadeniz bölgesinde (21,31) görülmektedir. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı en fazla İstanbul bölgesinde (21,44) görülürken, en az Doğu Karadeniz bölgesinde (11,93) görülmektedir.

2018 Yılı Türkiye'deki ortaöğretim kademelerindeki öğrenci başına düşen derslik ve öğretmen sayılarına baktığımızda, derslik başına düşen öğrenci sayısı en fazla İstanbul Bölgesinde (17,93) görülürken, en az Doğu Karadeniz Bölgesinde (6,51) görülmektedir. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı en fazla İstanbul bölgesinde (30,6) görülürken, en az Doğu Karadeniz Bölgesinde (11,22) görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bulgulara bakıldığında Türkiye'nin 2018 PISA sınavı tüm alan ortalamaları, 2015 PISA sınavına göre artış göstermesine rağmen hâlâ OECD ülkelerinin PISA sınavı tüm alan ortalamalarından düşüktür. Bu da Türkiye'deki eğitimin günlük bağlamlarda kullanabilme kapasitesini geliştirilmesi ihtiyacı olduğu (OECD, 2019) düşüncesini desteklemektedir.

2015 PISA sınavına göre Matematik Okuryazarlığı en yüksek puan ortalamasına sahip bölge ile en düşük puan ortalamasına sahip bölge arasındaki puan farkı 72 iken, 2018 PISA sınavında Matematik Okuryazarlığı en yüksek puan ortalamasına sahip bölge ile en düşük puan ortalamasına sahip bölge arasındaki puan farkı 68,1'dir. Farklara bakıldığında 2018 yılında, 2015 yılına göre azalmış olmasına rağmen, PISA test ölçeğinde ortalama olarak 41 puanlık farkın bir yıllık okul öğrenimine denk geldiği hesaplandığında (Aydın, 2018) 2018 PISA sınavlarına göre Doğu Marmara ile Ortadoğu Anadolu arasında 68,1 puanlık farkın 1,5 yıldan fazla bir okul süresine işaret ettiği ve bölgeler arasında farkın hala devam ettiği görülmektedir. Yukarıdaki matematik okuryazarlığı ile ilgili bulgular; Aydın, Sarier ve Uysal (2014)'ın, PISA sınavlarındaki bölgeler arasındaki puan farklılıklarına değindikleri çalışmalarındaki bulgularla örtüşmektedir.

2015 PISA sınavına göre Fen Okuryazarlığı en yüksek puan ortalamasına sahip bölge ile en düşük puan ortalamasına sahip bölge arasındaki puan farkı 66 iken, 2018 PISA sınavında Fen Okuryazarlığı en yüksek puan ortalamasına sahip bölge ile en düşük puan ortalamasına sahip bölge arasındaki puan farkı 65,5'dir. Bu durum 2018 yılında, 2015 yılına göre farkın azalmış olduğunu göstermektedir. Ayrıca PISA test ölçeğinde ortalama olarak bir öğretim yılı PISA Fen Okuryazarlığı puanının yaklaşık 20 puan arttığı hesaplandığında (Dolu, 2018), 2018 PISA sınavlarına göre Batı Marmara ile Ortadoğu Anadolu arasındaki 65,5 puanlık farkın 3 yıldan fazla bir okul süresine işaret ettiği ve bölgeler arasında farkın hâlâ devam ettiği görülmektedir. Bu bulgu Dolu (2018)' nun çalışmasında PISA sınavı Fen okuryazarlığı ile ilgili bulgularla da örtüşmektedir.

2015 PISA sınavına göre Okuma Becerileri en yüksek puan ortalamasına sahip bölge ile en düşük puan ortalamasına sahip bölge arasındaki puan farkı 74 iken 2018 PISA sınavında Okuma Becerileri en yüksek puan ortalamasına sahip bölge ile en düşük puan ortalamasına sahip bölge arasındaki puan farkı 91,2'dir. Bu durum 2018 yılında, 2015 yılına göre farkın daha da artmış olduğunu göstermektedir. Ayrıca PISA test ölçeğinde ortalama olarak 41 puanlık farkın bir yıllık okul öğrenimine denk geldiği hesaplandığında (Aydın, 2018), 2018 PISA sınavlarına göre Batı Marmara ile Ortadoğu Anadolu arasında 91,2 puanlık farkın, 2,5 yıldan fazla bir okul süresine işaret ettiği ve bölgeler arasında farkın artarak devam ettiği görülmektedir. Bu bulgu, okuma becerileri ile ilgili Uysal ve Gelbal (2018)'ın çalışmasındaki bulgularla örtüşmektedir.

Tüm bu bulguları genelleyecek olursak 2018 PISA sınavına göre tüm alanlarda bölgeler arasında puan farklarının olduğu görülmektedir. Bu durum gelişmişliğin bir göstergesi olarak algılanan fırsat ve olanak eşitliği boyutunda ülke içerisinde PISA eğitiminde değerlendirilen tüm alanlarda fırsat ve olanak eşitsizliği olduğunun göstergesidir.

Bu bağlamda Emin'in (2019) yapmış olduğu çalışmadaki bulguya benzer bulgular bizim çalışmamızda da ulaşılmış olup, PISA 2018 sınavına göre Türkiye'de bölgeler ve okullar arası farklar, sosyoekonomik düzeyin başarı üzerindeki etkisinin olduğunu göstermektedir.

Türkiye'nin OECD ülkelerine göre eğitim harcamaları konusunda oldukça geride olduğu söylenebilir. Örneğin; OECD ülkeleriyle Türkiye'nin eğitime bütçeden harcadığı oran neredeyse aynı olmasına rağmen, OECD ülkelerinin milli gelirinin ortalaması, Türkiye'nin milli gelirinin ortalamasının iki katı olduğu için (Koç, 2019) 2016 yılında 6-15 yaş aralığındaki her bir öğrenci için eğitim kurumlarına harcanan miktar Türkiye'de 43.351 USD iken OECD ülkelerinin 6-15 yaş aralığındaki her bir öğrenci için eğitim kurumlarına yaptığı harcama miktarı yaklaşık 92.674 USD' dir (Korlu, 2019). Bu durum da alınan eğitimin kalitesini ve doğal olarak eğitsel başarıyı etkilemektedir. Ereş (2005)'in de belirttiği gibi bir ülkede kalkınmışlık ve mutluluk o ülkede yaşayan insanların sürekli eğitim almalarına bağlı olarak elde ettikleri bilgi ve becerilerindeki gelişmeyi ülke ekonomisine katarak ülkenin büyümesini sağlamalarıyla mümkün olmaktadır. Bu nedenle sosyo-ekonomik açıdan gelişmenin, verimliliğin artmasının en temel etmeni toplumun ve işgücünün eğitim düzeyidir. Bir ülkede, çalışanların nitelik ve veriminin artması, sürdürülebilir ve sosyo-ekonomik kalkınmanın desteklenmesi, değişim ve gelişimin sağlanması ancak eğitimle başarılabilir.

Ekonomik göstergelerle 2018 PISA sınavının sonucu arasında bir ilişki olduğu gözlenmektedir. 2018 PISA sınavlarında, tüm alanlarda başarı ortalaması Türkiye ortalamasının üzerinde olan bölgelerin kişi başı gayrisafi yurt içi hâsıla ve hane halkının bütçesinden eğitime ayırdığı payın, 2018 PISA sınavlarındaki tüm alanlarda başarı ortalaması Türkiye ortalamasının altında olan bölgelere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum kişi başına düşen gayrisafi yurt içi hâsılanın ve buna bağlı olarak hane halkının eğitime harcadığı bedel yükseldikçe bölgelerin 2018 PISA başarısının yükseleceğinin göstergesidir. Bu durumu destekler nitelikte Aydın, Sarier ve Uysal (2012) çalışmasında gayrisafi yurt içi hâsıla yüksekliğinin PISA sınavı sonucunda başarıyı olumlu şekilde etkilediği sonucu bulunmuştur.

Tüm araştırmalar gayri safi yurt içi hasılanın PISA başarısı ile doğru orantılı olduğunu belirtmiştir. Ancak çalışmamızda Batı Karadeniz Bölgesi, kişi başı gayrisafi yurt içi hâsıla ve hane halkı bütçe anketine göre bölgelerdeki hanelerin eğitim harcamaları yüzdeleri Türkiye ortalamasının altında olmasına rağmen, 2018 PISA sınavında tüm alan ortalamalarında Türkiye ortalamasının üstüne çıkarak başarı göstermişlerdir. Bu durumun sebebi ayrı bir araştırma konusu olarak araştırmacılara önerilebilir.

Türkiye'de ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim okullaşma oranlarına bakıldığında ilkökul ve ortaokul düzeyinde öğrencilerin okullaşma oranı arasında fark olmadığı görülmüştür. Ortaöğretimde bu farkın olduğu ve diğer kademelere göre okullaşma oranının azaldığı görülmüştür. Gürel ve Kartal'ın (2015) çalışmasında eğitim kademesi yükseldikçe okullaşma oranının da azaldığı bulgusu bu bulguyu desteklemektedir.

Ortaöğretim düzeyinde, tüm alan puan türlerine bakıldığında genel olarak kız ve erkek öğrenci eşitliği olan ya da kız öğrencinin okullaşma oranının erkek öğrenci okullaşma oranından yüksek olduğu bölgelerin 2018 PISA sınavı tüm alan ortalamasının, Türkiye 2018 PISA sınavı tüm alan ortalamasının üstünde olduğu görülmüştür. Bu durumdan farklı olarak erkek öğrencilerin okullaşma oranının fazla olduğu ya da kız ve erkek okullaşma oranını arasındaki farkın fazla olduğu bölgelerde 2018 PISA sınavı tüm alan ortalamaları Türkiye 2018 PISA sınavı tüm alan ortalamasının altında olduğu görülmektedir. Demirdirek ve Şener'in (2014) çalışmalarında Türkiye'de eğitimin her aşamasında cinsiyet arasındaki farkın erkeklerin lehine olduğu, günümüzde hâlâ kız çocuklarının ve kadınların okullaşma oranının erkek çocuklarının okullaşma oranlarının gerisinde olduğu bulgusu yukarıdaki bulguyu desteklemektedir. Ayrıca çalışmada belirlenen kız çocuklarının okullaşma oranının az olduğu il olan Ağrı, Kuzey Anadolu Bölgesi'nde olup bölge ortalama puanı 2018 PISA sınavlarında Türkiye ortalamasının altındadır. Aynı şekilde kız çocuklarının okullaşma oranının en yüksek olduğu Bilecik, Doğu Marmara Bölgesi'nde yer almakta ve bölge ortalama puanı 2018 PISA sınavlarında Türkiye ortalamasının üstündedir. Bu yönüyle PISA sınavı sonucuyla kız öğrencilerin okullaşma oranı paralellik göstermektedir.

Ortaöğretimde cinsiyet eşitsizliğinin olmasına rağmen fırsat elde etmiş kız öğrencilerin 2018 PISA sınavı raporuna göre erkek öğrencilerden daha başarılı olduğunu göstermiştir. Öyle ki 2018 PISA sınavı Okuma Becerisi ortalama puanlarında kız öğrenciler 478,4 puan ortalaması ile 453,1 puan ortalamasına sahip erkek öğrencilerin önünde yer almaktadır. Aynı şekilde Fen Okuryazarlığı ortalama puanlarında kız öğrenciler 472 puan ortalaması ile 464,6 puan ortalamasına sahip olan erkek öğrencilerin önünde yer almaktadır. Sadece Matematik Okuryazarlığı Becerisi ortalama puanlarında kız öğrenciler 450,7 puan

ortalaması ile erkek öğrencilerin puan ortalaması olan 456,51 puanın gerisinde kalmaktadır (PISA 2018 Türkiye Ön Raporu, 2019).

Derslik başına düşen öğrenci sayıları ve öğretmen başına düşen öğrenci sayılarına bakıldığında İstanbul'daki yüksekliğin nüfusun fazlalığından kaynaklandığı söylenebilir. Ancak İstanbul'dan sonra en yüksek oranlara sahip bölgenin Güneydoğu Anadolu Bölgesi olması ve ortaöğretim hariç tüm eğitim kademelerinde derslik başına düşen öğrenci sayısının Türkiye ortalamalarının üzerinde olması Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin eğitime erişim konusunda eşitsizlik yaşadığını göstermektedir.

Yıldız ve Karakaş'ın (2019) çalışmasında 2008 ve 2016 yılları için hesaplanan Lorenz eğitim eğrilerinin TR1 (İstanbul) ve TRC (Güneydoğu Anadolu) için büyük farklılıklar gösterdiği ve İstanbul bölgesinin 2008 yılında eriştiği düzeye Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin 2016 yılında ulaşabileceği bulgusu bizim çalışmamızdaki eğitim eşitsizliğinin Güneydoğu Anadolu Bölgesi aleyhinde olduğu bulgusunu destekler niteliktedir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin ortaöğretimde derslik başına düşen öğrenci sayıları ve öğretmen başına düşen öğrenci sayılarının Türkiye ortalamasının altında olması, ortaöğretim okullaşma oranının diğer bölgelere göre düşük olması olarak açıklanabilir.

Tüm bu bulgular ışığında Türkiye'nin 2018 PISA başarısının OECD ülkeleri düzeyine çıkarılması için eğitim sistemi yapılandırılarak bölgeler arasındaki eşitsizliği giderecek tedbirler alınmalıdır. Bu tedbirler sosyoekonomik düzeyi geliştirme, okullaşma oranında cinsiyet farklılığını en aza indirme ve eğitim öğretime erişimi kolaylaştıracak tedbirler almak olarak sınıflandırılabilir.

Sosyoekonomik durumu geliştirmenin en önemli yolu olarak dezavantajlı durumda görünen, bölgelerin gayrisafi yurt içi hasılasını artırıcı projeler, yasa yapıcılarla yürürlüğe sokulması ve belirlenen OECD ortalamasının üstüne çıkarılmasının sağlanması eğitim ve PISA başarısını artıracaktır. Ayrıca vatandaşların haneye giren hane halkı gelirlerinden eğitime harcanacak oranın artırılması için tedbir alınmalı ve gerekirse eğitim harcamalarından vergi alınmayarak eğitim harcamasının oranı artırılmalıdır. Bu durum eğitim eşitsizliğinin artırılmasında olumlu katkı sağlayacak ve PISA sınavlarındaki başarıyı artıracaktır.

Ancak tüm araştırmalar gayri safi yurt dışı hasılanın PISA başarısı ile doğru orantılı olduğunu belirtmesine rağmen Batı Karadeniz Bölgesi kişi başı gayrisafi yurt içi hasıla ve hane halkı bütçe anketine göre bölgelerdeki hanelerin eğitime harcamalarının yüzdeleri Türkiye ortalamasının altında olmasına rağmen 2018 PISA sınavında tüm alan ortalamalarında Türkiye ortalamasının üstünde olması, ayrıca incelenerek bu tür sonuçlara etki eden nedenlerin neler olduğu bulunarak, tüm ülke genelinde uygulanabilir bir modele dönüştürülmesi PISA başarısı için yararlı olacaktır.

Türkiye'de eğitim kademelerinde, kademe düzeyi artıka okullaşma oranı ve okullaşan öğrencilerin cinsiyet farklılıkları artmaktadır. Türkiye'de özellikle ortaöğretimin zorunlu olmasına karşın, cinsiyet farklılıklarına göre fırsat eşitsizliğini artırmakta ve uluslararası düzeydeki göstergelerde Türkiye'yi olumsuz yönde etkilemektedir. Özellikle PISA sınavlarında kız öğrencilerin başarısının yüksek olmasına rağmen, ortaöğretim eğitimine erkekler kadar erişememesi PISA sınavlarındaki başarıyı olumsuz olarak etkilenmektedir. Bu durumu ortadan kaldırmak için yasa koyucular tüm eğitim kademelerini zorunlu ve parasız hâle getirmeli ve okula devam konusunda daha caydırıcı önlemler alınmasını sağlamalıdır. Özellikle eğitime devam konusunda maddi zorluklar yaşayan öğrencilere yönelik yardımlar merkezi yönetimlerce sürekli ve standart şekilde yapılarak yardımların yerel yönetimlerce ihtiyaç hâlinde ve ihtiyaca dönük konularda yapılmasına özen gösterilmelidir.

Türkiye'de eğitime erişim genelde çok boyutlu olarak ele alınmasına rağmen öğrencilere yeterli eğitimi verecek eğitim ortamları hazırlamak da bu durumun bir boyutudur. Öğrencilerin kalabalık olmayan ortamlarda eğitim alması ve eğitimin öğrencinin erişebileceği noktaya kadar devlet tarafından ulaştırılması, öğrenciler yönünden anayasal bir haktır. Bu durum göz önüne alındığında özellikle bazı bölgelerdeki kalabalık sınıflar ve öğretmen azlığı ve niteliği eğitim eşitsizliğinin oluşmasına sebep olmaktadır. Bu durumun giderilmesi için özellikle tüm eğitim kademelerinde dezavantajlı gruplar özelinde eşitsizliği azaltıcı tedbirlerin devlet tarafından alınması gerekir. Bu tedbirler doğrudan maddi destek, vergiden muafiyet ya da bölgesel kalkınma ajansları yardımıyla uygulanan projelerle yapılabilir. Buradaki en önemli husus planlı olarak yapılarak köy ve kentlere eşit oranda yapılması, kentlerde hizmet

yığılmasının yaşanmamasıdır. Bu durum öğrencilerin başarısını artıracak ve PISA sınavı başarısına katkı sağlayacaktır.

Bu bağlamda uygulamacılara ve araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

1. Fırsat eşitliğini ülke genelinde artırmak ve OECD ülkelerinin seviyesine çıkarmak için Gayri Safi Milli Hasılayı geliştirmek, hane halkının eğitim harcamalarını için harcayacağı payı artırmak, okullaşma oranını artırmak, eğitime erişimi kolaylaştırmak ve eğitimde cinsiyet eşitsizliğini azaltmak için hangi tür projelerin, hangi kurumlarca yapılabileceği araştırılabilir.

2. Batı Karadeniz Bölgesi kişi başı gayrisafi yurt içi hâsıla ve hane halkı bütçe anketine göre bölgelerdeki hanelerin eğitime harcamalarının yüzdeleri Türkiye ortalamasının altında olmasına rağmen 2018 PISA sınavında tüm alan ortalamalarında Türkiye ortalamasının üstünde olmasının sebepleri araştırılarak bu modelin ülke genelinde uygulanabilir olup olmadığına bakılabilir.

3.PISA sınavında başarılı olan ülkelerin izlediği eğitim politikaları ayrıntılı bir şekilde araştırılmalı, bu ülkelerin eğitim felsefeleri gözden geçirilmeli, yaşadığımız döneme uygun çözümlerle eğitim politikaları oluşturulmalıdır.

4. PISA sınavında Türkiye ortalamasının altında kalan bölgelere eşit fırsat ve olanakların sağlanması, kız çocukların okula erişimi ve devamı konusunda aile, MEB ve diğer paydaşların da dahil olduğu bir sistematüğün kurulması gerekmektedir. Bu bağlamda ailelere, öğrencilere, öğretmenlere ve toplumun diğer paydaşlarına rehberlik yapıp eğitimler verilebilir veya toplumsal farkındalık oluşturulabilir.

Kaynakça

- 2018 Gelir ve yaşam koşullarının araştırılması (Türkiye İstatistik Kurumu) (2019, Mart 21)
<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=30755#>
- Aydın, A.(2018). *Eğitim Politikası* (2. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aydın, A., Sarier, Y., Uysal, Ş.(2012). Sosyoekonomik ve Sosyokültürel Değişkenler Açısından PISA Matematik Sonuçlarının Karşılaştırılması, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 164 (37), 20-30.
- Aydın, A., Sarier, Y., Uysal, Ş. (2014). PISA Sonuçları Bağlamında Öğrencilerin Akademik Başarılarının Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online Dergisi*, 13 (3), 1065-1074.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I Cognitive Domaln*, Newyork: Longman.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40.
- Büyükşehir Belediyesi Kanunu (2004, 23 Temmuz) Resmi Gazete (Sayı:25531). Erişim adresi:
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5216&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- Demirdirek, H., Şener, Ü. (2014). *81 İl İçin Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Karnesi*, Ankara: TEPAV Yayınları.
- Dinçer, M., A., Kolaşın G.,U.(2009). *Türkiye'de Öğrenci Başarısızlığında Eşitsizliğin Belirleyicileri, Eğitim Reformu Girişimi*, İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Dolu, A. (2018). 2015 PISA Sonuçları Aracılığıyla Türkiye'de Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Matematiksel Analizi, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29 (3), 923-935.
- Döş, İ., Atalmış, E. H. (2016). OECD Verilerine Göre PISA Sınav Sonuçlarının Değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 432-450.
- Dünya Bankası (2012). *Dünya Kalkınma Raporu: Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Kalkınma*, Washinton DC: Dünya Bankası Yayınları.
- Edwards, N. (1946). Problems of Equality of Opportunity in Education. *Review of Educational Research*, 16(1), 46-49.

- Emin, M. N. (2019). PISA 2018 Sonuçları Nasıl Okunmalıdır? *SETA Perspektif Dergisi*, 164,1-5.
- Ereş, F. (2005), Eğitimin Sosyal Faydaları: Türkiye-AB Karşılaştırması, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 33,
- Gürel, N., Kartal, S. (2015). Türkiye’de Eğitime Erişimin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *İlköğretim Online Dergisi*, 14(2), 593–608.
- İçer, M. M.(1997). Türkiye’de Eğitim Sisteminin Temel Amaçları ve Temel Eğitim İlkelerinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- İl Özel İdaresi Kanunu (2005,4 Mart). Resmi Gazete (Sayı:25745). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5302&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemi, Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel
- Kaya, A., Aksu, M. (2004). Fırsat ve Olanak Eşitliğinin Sağlanmasında Bir Adım Olarak Taşınmalı Eğitim: Bir Örnek Olay Çalışması. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Kılıç, İ., Saraçlı, S., Kolukısaoğlu, S.(2011). Sosyoekonomik Göstergeler Bakımından İllerin Bölgesel Bazda Benzerliklerinin Çok Değişkenli Analizler ile İncelenmesi. *İstatistikçiler Dergisi*, 4, 57-68.
- Koç, A. (2019). Hükümet Sitelerine Göre OECD Ülkelerinde Kişi Başına Düşen Milli Gelir. *Uluslararası Politik Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 131-149.
- Korlu, Ö. (2019). Bir Bakışta Eğitim 2019’a Göre Türkiye’de Eğitimin Durumu. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi Raporu.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2018/2019*, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019b). *PISA 2018 Türkiye Raporu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973, 14 Haziran), Resmi Gazete (Sayı: 14574). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=1739&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- OECD (2018). *PISA 2015 Results in Focus*, Paris: OECD Publishing
- OECD (2019). *PISA 2018 Results Combined Executive Summaries Volume I, II & III*. Paris: OECD Publishing.
- Öz, L.,A. (2013). *Çocuk Hakları Bağlamında Çocuklarda Eğitim Hakkı*. (Yüksek Lisans Tezi), Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Hukuk Anabilim Dalı, Mersin.
- Özaydınlık, K.(2014). Toplumsal Cinsiyet Temelinde Türkiye’de Kadın ve Eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(33), 93-112.
- Peragine, V., Serlenga, L. (2008). Higher Education and Equality of Opportunity in Italy. *Research on Economic Inequality*, 16, 67-97.
- PISA’nın Amacı (2019, Mart 21). <https://edreform.com/2013/12/the-purpose-of-PISA/>
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS) ve PISA Sonuçları Işığında Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11,(3), 107-129.
- Seyidoğlu, H. (2016). *Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı*. Güzem Can Yayınları.
- Suna, E. H., Tanberkan, H., Taş, E. U., Eroğlu, E., Altun, Ü.(2019). *PISA 2018 Türkiye Ön Raporu, Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporu Serisi*, Ankara: MEB Yayınevi.
- T.C. 1982 Anayasası (1982, 9 Kasım). Resmi Gazete (Sayı:17863(Mükerrer)). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2709.pdf>

- Tabak, H.(2019). Türk Eğitim Sisteminde Eğitimde Fırsat Eėitliėine Kuramsal Bakış: Roller ve Sorumluluklar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2),370-393.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- TUİK Bölgesel İstatistik (Değişkenlerle Sorgulama), (2020, 6 Nisan).
<https://biruni.tuik.gov.tr/bolgeselistatistik/sorguSayfa.do?target=degisken>
- Uysal K., N., Gelbal S. (2018). PISA ve Eğitimde TÜİK Verileri erevesinde Türkiye'de Eėitsizlik. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 26(4),1195-1206.
- Yaşar, M., M. (2014). *Sosyoekonomik Açıdan Eğitimde Fırsat Eėitliėi: Giresun rneėi*, (Yüksek Lisans Tezi) , Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Yıldız, S., Karakaş G, D.(2019). Türkiye'de Eğitim Eėitsizliėinin Farklı Yüzleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2),271-292.
- Yolcu, H. (2011). Hane Halkının Eğitim Harcamalarını Etkileyen Etmenler: Kuramsal Bir alışma. *Mehmet Akif Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5),12-35.

Extended Abstract

The education, which is one of the most important factors that determine the development level of countries, besides private benefits provided to individuals, also plays an important role in the economic growth and development of the countries. In this context, it can be said that the future of individuals and countries and their places in the world are shaped by education. (Öz, 2013; Sarier, 2010).

If we define equality of opportunity in the light of legal texts, it comprises that all individuals equally benefit from opportunities without making discrimination. (Yaşar, 2014). The concept of "equal opportunity in education", is that all students have equal chances in benefiting from educational services in the most appropriate way to develop their talents (Tezcan, 1985).

There are many academic studies in the literature that indicate that the student's academic competence is directly related to equal opportunities. PISA (Program for International Student Assessment) provides a great opportunity to countries as it determines the academic competence of the student in certain fields. (Aydın, 2018). PISA is an international study conducted by the OECD that evaluates the knowledge and skills acquired by students in the age group of 15 in three-year cycles. PISA research is made to measure mathematics literacy, science literacy and reading skills of students who continue formal education in the age group of 15.

The main aim of PISA is not to evaluate the educational performance of students, but to evaluate the capacity of effectiveness, efficiency and equal opportunities of countries' education systems. According to OECD's project coordinators; the purpose of PISA is determining where countries stand on the educational ground and to motivate policy makers to address identified shortcomings with appropriate reforms (The Aim of PISA, 2019).

There are many studies in the literature about PISA exams, comparisons were mostly made between the countries in these studies. In addition, studies on equality of opportunity are limited in the context of the PISA exam. In this study, Classification of Statistical Region Units (NUTS) in Turkey, Level 1 Regions (12 Districts) As a result of the average of 2018 PISA Exam; it will be analysed that equal opportunities of education in Turkey. In this context;

- 1.What are the results of the difference between all field averages of 2015 and 2018 PISA exams by region, according to OECD?
- 2.Does the distribution of all field averages of the 2018 PISA exams differ from the previous PISA exam?
- 3.How is the 2018 PISA exams distribution among all field averages by regions in terms of socio-economic status?
- 4.Is the gender situation effective in the distribution of 2018 PISA exams among all field averages by region?
- 5.Is access to education effective in the distribution of 2018 PISA exams among all field averages by region? Questions will be answered.

This research is structured with a qualitative approach. In this study, qualitative research document analysis was used. Archive scanning was carried out in order to reach the resources covering articles, books, studies, reports and activities on the subject.

In this study, taking into consideration PISA reports for 2015 and 2018 years, 2018 MEB report and TUIK data, Classification of Statistical Region Units (NUTS) in Turkey, the data related with 12 districts of Level 1 are examined. The names of the cities connected to the regions are given in Level -1.

Within the scope of the research, as a result of PISA exams held in 2015 and 2018, The mean distribution of the exams on literacy skills, mathematics skills and science literacy skills of students in Turkey were used as criteria. The similarities and differences of Turkey's Statistical Region Units

(NUTS) Level 1 statistical data is examined. Statistical data obtained; It was analyzed descriptively considering PISA averages.

In the light of all these findings; according to the 2018 PISA exam, it is seen that there is point differences between regions in all fields. This situation indicates that there is inequality of opportunity and possibility in all areas evaluated in PISA education in the country within the context of equality of opportunity and possibility which is perceived as an indicator of development.

It is observed that there is a relationship between economic indicators and the result of the 2018 PISA exam. 2018 PISA exam, in all areas of success average person in the region which is above the Turkey average gross domestic product and households, the share allocated to education from the budget 2018 PISA exam, in all areas of average achievement Turkey seems to be higher than the average of which is below the average. This is an indication that the 2018 PISA success of the regions will increase as the amount of gross domestic product per capita and consequently the household spending on education increases.

Considering the schooling rate of primary school, secondary school and secondary education in Turkey, it was observed that there is no difference between the schooling rate of students at primary and secondary school levels, however this difference is observed in secondary education and the schooling rate decreases compared to other levels.

Looking at score types of all fields at secondary level, it is seen that the average of all fields in 2018 PISA exam is generally above the average of all fields in Turkey 2018 PISA exam in regions where the equality of female and male students in regions or where the schooling rate of female students is higher than that of male students. In contradistinction to this situation, it is seen that the average of all fields in 2018 PISA exam is generally under the average of all fields in Turkey 2018 PISA exam in regions where male students have higher schooling rates or where the difference between female and male schooling rates is high. According to the 2018 PISA exam report, despite gender inequality in secondary education, female students who had the opportunity showed that they were more successful than male students.

Ekler**Ek 1. İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS) Düzey 1 Bölgeleri**

Sıra No	Bölgeler	Şehirler
1	Kuzeydoğu Anadolu Bölgesi	Erzurum, Erzincan, Bayburt Ağrı, Kars, Iğdır, Ardahan.
2	Orta doğu Anadolu Bölgesi	Malatya, Elazığ, Bingöl, Tunceli, Van, Muş, Bitlis, Hakkâri.
3	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	Gaziantep, Adıyaman, Kilis, Şanlıurfa, Diyarbakır Mardin, Batman, Şımak, Siirt.
4	İstanbul Bölgesi	İstanbul.
5	Batı Marmara Bölgesi	Tekirdağ, Edime, Kırklareli, Balıkesir, Çanakkale.
6	Ege Bölgesi	İzmir, Aydın, Denizli, Muğla, Manisa, Afyon, Kütahya, Uşak.
7	Doğu Marmara Bölgesi	Bursa, Eskişehir, Bilecik, Kocaeli, Sakarya, Düzce, Bolu, Yalova.
8	Batı Anadolu Bölgesi	Ankara, Konya, Karaman.
9	Akdeniz Bölgesi	Antalya, Isparta, Burdur, Adana, Mersin, Hatay, Kahramanmaraş, Osmaniye.
10	Orta Anadolu Bölgesi	Kırıkkale, Aksaray, Niğde, Nevşehir, Kırşehir, Kayseri, Sivas, Yozgat.
11	Batı Karadeniz Bölgesi	Zonguldak, Karabük, Bartın, Kastamonu, Çankırı, Sinop, Samsun, Tokat, Çorum, Amasya.
12	Doğu Karadeniz Bölgesi	Trabzon, Ordu, Giresun, Rize, Artvin, Gümüşhane.



Eğitim Alanında Yapılan Teknostres Konulu Araştırmalar Üzerine Sistemik Bir Analiz

Burcu DUMAN^{*a}, Tuğba OĞUZ^b

Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi:

Geliş :05.10.2023

Düzelme :04.12.2023

Kabul :28.12.2023

Keywords:

Teknoloji,

Teknostres,

Eğitim,

Sistemik Derleme

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Öz

Araştırmanın amacı, eğitim alanında yapılan teknostres konulu araştırmaların sistemik olarak analiz edilmesidir. Araştırmada, sistemik derleme yöntemi kullanılmıştır. Web of Science (WOS) veri tabanı üzerinden eğitim alanı ile ilgili olan ve araştırma başlığında "teknostres" kelimesinin geçtiği toplam 34 araştırma analiz edilmiştir. Bu araştırmalar; yayın yılı, WOS indeksleri, ülkeleri, alıntı konuları, sürdürülebilir kalkınma hedefleri, yıllara göre konu değişimleri ve konu yoğunlukları açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre 2020-2022 yıllarında araştırmaların sayısı gitgide artmış ve en fazla araştırma 2022 yılında yapılmıştır. Araştırmalar, SSCI ve ESCI indekslerinde taranmaktadır. En fazla araştırma Çin'de yapılmıştır. Araştırmalarda iş tatmini, internet bağımlılığı, dijital öğrenme, teknoloji kabul modeli ve iklim güvenliği gibi konulara atıfta bulunulmuştur. Araştırmalar kaliteli eğitim, sağlık ve kaliteli yaşam ve iklim eylemi başlıklı sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile ilişkilendirilmiştir. Günümüzde teknostres konulu araştırmaların BİT yetkinliği, öğrenme tükenmişliği, uzaktan eğitim, TPACK, bilgisayar öz yeterliği ve akıllı telefon kullanımı üzerine yoğunlaştığı söylenebilir. Türkiye'de tüm öğretim kademelerinde teknostres konulu araştırmaların sayısı artırılabilir.

A Review of Research on Technostress in the Field of Education

Article Information

DOI:

Article History:

Received :05.10.2023

Revised :04.12.2023

Accepted :28.12.2023

Keywords:

Technology

Teknostres,

Education,

Systematic Review

Article Type:

Research Article

Abstract

The aim of the research is to systematically analyze research on technostress in the field of education. In the research, systematic review method was used. A total of 34 studies related to the field of education and containing the word "technostress" in the research title were analyzed through the Web of Science (WOS) database. These researches were examined in terms of publication year, WOS indexes, countries, citation subjects and sustainable development goals. According to the research results, the number of researches gradually increased in 2020-2022 and the highest number of research was conducted in 2022. The research is indexed in SSCI and ESCI indexes. The highest number of research has been done in China. Research has referred to issues such as job satisfaction, internet addiction, digital learning, technology acceptance model and climate security. The research has been linked to the sustainable development goals of quality education, health and quality life, and climate action. It can be said that today, research on technostress focuses on ICT competence, learning burnout, distance education, TPACK, computer self-efficacy, and smartphone use. The number of research on technostress can be increased at all educational levels in Turkey.

*İlgili Yazar: bduman@bartın.edu.tr

^a Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye, <http://orcid.org/0000-0001-7414-8866>

^b Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye, <http://orcid.org/0000-0003-0384-6119>

Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) günümüzde hız kesmeden gelişmekte ve artık insanoğlunun ayrılmaz bir parçası haline gelmektedir. Bu bakımdan BİT'in hayatımıza ve işimize tamamen entegre olduğu söylenebilir ve gelecekte de bu entegrenin yayılarak genişleyeceği öngörülebilir (Salazar-Concha vd., 2021). Eğitim alanı da entegrasyon sürecinden etkilenen alanların başında gelmektedir. COVID-19 ve sonrası, bu entegrasyonun ne kadar gerekli olduğunu göstermiş ve eğitsel uygulamalarda mecburi ve hızlı değişimler yaratmıştır. İlk olarak entegrasyon süreci ile teknolojinin eğitime sağladığı yararların ön plana çıkması doğal olmakla birlikte bireylerde teknolojiyi kullanmaya, öğrenmeye ve kabul etmeye yönelik stres, kaygı, endişe, korku gibi olumsuz duygular da oluşabilmektedir.

Teknolojiye karşı oluşan olumsuz duygular teknostres kavramını ortaya çıkarmıştır (Brod, 1984). Teknostres kavramını ilk ortaya atan Brod (1984), kavram için yeni teknolojilere uyum sağlanamamasından doğan modern bir hastalık tanımını yaparken, Arnetz ve Wiholm (1997), işyerlerinde bilgisayara büyük ölçüde bağımlı olan bazı çalışanlardaki uyarılma durumu olarak tanımlamaktadır. Teknostres, kurumlardaki BİT kullanımından kaynaklanan baskılar ile yenilenen ve bireylerin düşünce, tutum, davranış ve psikolojileri olumsuz etkileyen bir durumdur (Tu, Wang ve Shu, 2005). Teknostresin olumsuz psikolojik sonuçları arasında çalışanların işleriyle ilgili memnuniyetlerinin ve kurumlarına bağlılıklarının azalması ile rol çatışmasını ve yükünün artması sayılabilir (Taraftar vd., 2011). Teknostres kaynaklı korku ve kaygı gibi psikolojik davranışlar, BİT'in etkili bir şekilde kullanılmasını engellemektedir (Shu, Tu ve Wang, 2011).

Teknostresin üç farklı nedeni vardır: birincisi çalışanların, çalıştıkları ortama yeni gelen teknolojiye uyum sağlayamamaları ve uyum sürecini geçememeleri; ikincisi BİT, internet ve mobil ticaretin yaygınlaşması nedeniyle yöneticilerin çalışanlardan yüksek bir beklentiye girmesi; üçüncü ise, hızlı gelişen teknoloji ile çalışma koşullarındaki hızlı dönüşümdür (Karuppan, 1997). Zuboff (1995)'a göre ise teknostresin oluşumunda üç faktör bulunmaktadır. Bunlar; çalışanların iş ortamları, yazılım ve donanım güncellenmiş sürümleriyle sürekli olarak yeni ve muazzam teknolojilerle (kişisel bilgisayarlar, kurumsal uygulamalar, üretim uygulamaları ve bağlantı araçları gibi) donatılması; çalışanların ve yöneticilerin bilgileri ile çeşitli görevleri yerine getirmek için gereken bilgiler arasında önemli bir fark olması ve modern yaşamda BİT'in gelişmesinin çalışma ortamını ve kültürünü değiştirmesi durumudur. Bu üç faktör, işyeri ve birey arasındaki etkileşimin değişen doğasının göstergesidir. Yöneticilerin iş alışkanlıkları, rutinlerin yeniden düzenlenmesi ve işyerlerinde geleneksel varsayımları değiştirmeye yönelik tüm mücadeleler teknostrese neden olmaktadır. Taraftar vd. (2011), çalışmada teknostres yaratan faktörleri *Tekno-Aşırı Yük*, *Tekno-İstila*, *Tekno-Karmaşıklık*, *Tekno-Güvensizlik* ve *Tekno-Belirsizlik* olarak beşe ayırmıştır. Tekno-aşırı yük, mobil cihazların uygulamalar ve sosyal ağlar ile sekronize çalışması beraberinde aşırı bilgi yükünü getirmesi durumudur. Bu durum aynı anda birden fazla işi yapmak anlamına gelmektedir. Bireyde az zamanda çok iş yapma durumu da stres ve gerginlik yaratmaktadır. Tekno-istila, çalışanların mesai saatlerinin, tatil veya aileleri ile geçirdikleri zamana yayılması ve sürekli olarak devam eden iletişim durumunun ortaya çıkardığı gerginliktir. Tekno-karmaşıklık, yeni donanım, yazılım ve uygulamaları kullanma zorunluluğu arttıkça bu uygulamaların teknik özellikleri ve terminolojisinin daha karmaşık hale gelmesidir. Tekno-güvensizlik, güncel uygulamaları daha iyi ve daha çabuk kavrayan çalışanların tercih edilme önceliğinin olmasının mevcut çalışanlarda yarattığı gerginlik ve çalışanların kendilerine karşı güvensizlik durumudur. Tekno-belirsizlik, çalışanların mevcut teknoloji bilgisinin eskimesi ve yerine yenilerinin gelmesi durumudur. Bu durum kişilerde bilgilerinin hızla eskimesi riski nedeniyle endişe, hayal kırıklığı ve belirsizliğe neden olmaktadır (Taraftar vd., 2011; Khan, Jamil ve Bakhsh, 2020). Bu nedenlere ve faktörlere bakıldığında günümüzde çalışan bireylerin teknostres durumunun ve sorunların ortaya çıkması beklenen bir durumdur (Karuppan, 1997; Smith ve Carayon, 1995). Görülen o ki çalışanlar BİT'e sağlıklı bir şekilde uyum sağlayamadıklarında veya bunlarla sağlıklı bir şekilde başa çıkamadıklarında teknostres yaşamaktadırlar (Taraftar vd., 2011).

Teknostres kavramını konu alan çalışmaların ağırlıklı olarak iş dünyası (Bondanini vd. 2020; Brivio vd., 2018; Chandra, Shirish ve Srivastava, 2019; Christian, Purwanto ve Wibowo, 2020; Nisafani, Kiely ve Mahony, 2020; Pflügner vd., 2021; Pirkkalainen vd. 2019; Salo vd., 2022; Spagnoli vd. 2020; Taser vd., 2022; Taraftar vd. 2020), psikoloji (Borle vd. 2021; Dragano ve Lunau, 2020; Maier vd., 2019) ve sağlık alanında (Califf, Sarker ve Sarker, 2020; Golz vd., 2021; La Torre, De Leonardis ve Chiappetta, 2020;

Nimrod, 2022; Stadin vd. 2021; Wu, Chin ve Liu, 2022) yoğunlaştığı söylenebilir. Web of Science veri tabanına bakıldığında ise teknostres konulu araştırmaların başını yönetim ve iletişim alanları çekerken bu alanları eğitim ve sosyal psikoloji alanlarının takip ettiği görülmektedir (WOS, 2023).

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde teknolojinin yoğun kullanımı (Gökbulut ve Dindaş, 2022) ve dijital çağın getirisi olarak öğretmen ve öğrencilerden beklenen yeterliliklerin değişim göstermesi (Joo, Lim ve Kim, 2016) teknolojiyi etkin kullanması beklenen öğretmen ve öğrencilerde bir gerginlik yaratabilmektedir (Gökbulut ve Dindaş, 2022). Öte yandan bugüne kadar öğretmenlerin teknolojiyi eğitime entegre etmeleri konusunda teşvik edilmelerine rağmen eğitim, altyapı ve teknik destek eksikliği gibi nedenler öğretmenleri kaygı ve strese sokabilmektedir. Bu konuda Wang, Tan ve Li (2020), Leslie, Renee ve Derek (2023) ve Christian, Purwanto ve Wibowo (2020)'nun araştırmalarında, eğitim sistemindeki tüm paydaşlarının teknostres yaşayabilecekleri ve bu durumun da eğitim kalitesini etkileyebileceği yönünde tespitler yapılmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin teknostres yaşama ihtimallerinin yükselmesi, konuya dikkat çekilmesi ve farkındalık oluşturulması açısından da önemli görülerek eğitim alanı özelinde teknostres kavramının bütüncül bir bakışla ele alınmasının gerekli olduğu düşünülmüştür. Teknostresin temel kaynağının eğitim eksikliği olduğuna dair tespitler (Al-Fudail ve Mellar, 2008; Efiltili ve Çoklar, 2019; Kupersmith, 1992) de göz önüne alınarak bu araştırmada, eğitim alanında yapılan teknostres konulu araştırmaların sistematik olarak analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Eğitim alanında yapılan teknostres konulu araştırmaların *yayın yıllarına* göre dağılımı nasıldır?
- Eğitim alanında yapılan teknostres konulu araştırmaların *Web of Science (WOS) indekslerine* göre dağılımı nasıldır?
- Eğitim alanında yapılan teknostres konulu araştırmaların *ülkelere* göre dağılımı nasıldır?
- Eğitim alanında yapılan teknostres konulu araştırmaların *alıntı konularına* göre dağılımı nasıldır?
- Eğitim alanında yapılan teknostres konulu araştırmaların *sürdürülebilir kalkınma hedeflerine* göre dağılımı nasıldır?
- Eğitim alanında yapılan teknostres konulu araştırmaların yıllara göre *konu değişimleri* nasıldır?
- Eğitim alanında yapılan teknostres konulu araştırmaların *konu yoğunluklarına* göre dağılımları nasıldır?

Yöntem

Araştırmada, sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik derleme, bir konuda ortaya konulmuş araştırmalardan yararlanılarak birtakım çıkarımlarda bulunmaya ve ilgili konuya ilişkin kavramsal bilgi edinmeye yarayan bir araştırma yöntemidir (Hanley ve Cutts, 2013). Sistematik derleme ile geniş bilgi kütleleri anlamlandırılmaya çalışılır. Bu yöntem, belirsizlik alanlarının haritasını çıkarma ve ilgili araştırmaların çok az yapıldığı veya hiç yapılmadığı alanların belirlenmesi ile hangi alanlarda yeni çalışmaların yapılması gerektiğinin belirlendiği bir yöntemdir (Petticrew ve Roberts, 2008). Bu araştırmada, WOS veri tabanı üzerinden eğitim alanında yapılan teknostres konulu araştırmalar analiz edilmiştir. 18.09.2023 tarihinde, WOS veri tabanından “technostress” kelimesinin geçtiği araştırma başlıkları aratılmış ve toplam 352 araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmalar içerisinde WOS kategorileri kullanılarak bir filtreleme yapılmış ve sadece “Education, Educational Research” kategorisinde yer alan 34 adet araştırma analiz kapsamında alınmıştır. WOSviewer programı ile görselleştirmeler yapılmıştır. Tablo 1’de araştırma başlıkları sunulmuştur.

Tablo 1. Eğitim alanında yapılan teknostres konulu araştırmalar

Yazar (yıl)	Başlık
Abd Aziz, Aziz ve Abd Rahman (2023) Jan 2022 (Early Access)	The mediating effects of student satisfaction on technostress-performance expectancy relationship in university students
Aktan ve Toraman (2022)	The relationship between technostress levels and job satisfaction of teachers within the COVID-19 period
Araoz vd. (2021)	Technostress in students of a public university in the Peruvian Amazon during the COVID-19 pandemic
Arslan vd. (2022)	An investigation of change in teachers' technostress levels before and after the Covid-19 outbreak
Cahapay ve Bangoc II (2021)	Technostress, work performance, job satisfaction, and career commitment of teachers amid COVID-19 crisis in the Philippines
Dong vd. (2020)	Exploring the structural relationship among teachers' technostress, technological pedagogical content knowledge (TPACK), computer self-efficacy and school support
Erdoğan ve Akbaba (2022)	The role of gender, TPACK, school support and job satisfaction in predicting the technostress levels of social studies teachers
Govender ve Mpungose (2022)	Lecturers' technostress at a South African university in the context of coronavirus (COVID-19)
Gustavo ve Antonio (2022)	Technostress in the educational context: An emerging problem during the COVID-19 pandemic
Hunutlu ve Kucuk (2022)	Examining EFL Teachers' TPACK Perceptions, Web 2.0 Tools Usage, Workload, and Technostress Levels
Kader vd. (2022)	The effect of technostress on online learning behaviour among undergraduates
Khlaif vd. (2023a)	How remote leaning during crisis affect technostress levels experienced by academicians
Khlaif vd. (2023b) Jun 2022 (Early Access)	Factors influencing teacher's technostress experienced in using emerging technology: A qualitative study
Khlaif, Sanmugam ve Ayyoub (2023) Feb 2022 (Early Access)	Impact of technostress on continuance intentions to use mobile technology
Leslie, Renee ve Derek (2023)	Webcams and technostress: the complicated web of amplified online learning, webcam use, and technostress during COVID 19
Maipita vd. (2023)	TPACK, organizational support, and technostress in explaining teacher performance during fully online learning
Marrinhas vd. (2023)	Burnout and technostress during the COVID-19 pandemic: the perception of higher education teachers and researchers
Mehroliya, Alagarsamy ve Jeevananda (2021)	The dark side of technology-enabled teaching: impact of technostress on student performance
Mushtaque, Awais-E-Yazdan ve Waqas (2022)	Technostress and medical students' intention to use online learning during the COVID-19 pandemic in Pakistan: The moderating effect of computer self-efficacy
Nang Maat, Mahmud (2022)	Teacher technostress and coping mechanisms during COVID-19 pandemic: A systematic review
Niu vd. (2022)	Digital learning of English as a foreign language among university students: How are approaches to learning linked to digital competence and technostress?
Rafsanjani vd. (2023)	Technostress and Continuance Intention of Online Learning in Higher Education: Evidence From Indonesia
Shaukat, Bendixen ve Ayub (2021)	The Impact of technostress on teacher educators' work-family conflict and life satisfaction while working remotely during COVID-19 in Pakistan
Siddiqui, Arif ve Hinduja (2023)	Technostress: A catalyst to leave the teaching profession-A survey designed to measure technostress among teachers in Pakistan during COVID-19 pandemic
Upadhyaya ve Vrinda (2021) Sep 2020 (Early Access)	Impact of technostress on academic productivity of university students
Wang, Tan ve Li (2020)	Measuring university students' technostress in technology-enhanced learning: Scale development and validation

Wang vd. (2023) Aug 2022 (Early Access)	Relationship among content type of smartphone use, technostress, and sleep difficulty: A study of university students in China
Wang ve Zhao (2023)	Exploring the influence of technostress creators on in-service teachers' attitudes toward ICT and ICT adoption intentions
Wang, Zhao ve Yao (2023)	Understanding the impact of technostress on university teachers' online teaching during the COVID-19 pandemic with the transactional theory of stress (TTS)
Wang ve Yao (2023) Dec 2021 (Early Access)	The impact of technostress creators on novice teachers' job satisfaction
Yao ve Wang (2023) Mar 2022 (Early Access)	Technostress from smartphone use and its impact on university students' sleep quality and academic performance
Zhao vd. (2022a) May 2021 (Early Access)	Exploring the structural relationship between university support, students' technostress, and burnout in technology-enhanced learning
Zhao vd. (2022b)	The effects of technostress, intolerance of uncertainty, and ICT competence on learning burnout during COVID-19: A moderated mediation examination

Söz konusu araştırmalar yayın yılı, WOS indeksleri, ülkeleri, alıntı konuları, sürdürülebilir kalkınma hedefleri, yıllara göre konu değişimleri ve konu yoğunlukları açısından incelenmiştir.

Bulgular

1. Araştırmaların Yayın Yıllarına Göre Dağılımı

Eğitim alanında yapılan teknostres konulu araştırmaların yayın yıllarına göre dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur. Erken erişimden dolayı yıl farklı oluşan araştırmalarda erken erişim yılları esas alınmıştır.

Tablo 2. Araştırmaların yayın yıllarına göre dağılımı

Yıllar	n	%
2022	18	52,94
2023	8	23,53
2021	5	14,71
2020	3	8,82
Toplam	34	100,00

Tablo 2'de yer aldığı gibi en fazla araştırma 2022 yılında (%52,94) en az araştırma ise 2020 yılında (8,82) yapılmıştır. 2020-2022 yılları arası araştırma sayıları giderek artmıştır.

2. Araştırmaların WOS İndeks Türlerine Göre Dağılımı

Eğitim alanında yapılan teknostres konulu araştırmaların WOS indeks türlerine göre dağılımları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Araştırmaların WOS İndeks Türlerine Göre Dağılımları

WOS indeks türleri	n	%
Social Sciences Citation Index (SSCI)	17	50,00
Emerging Sources Citation Index (ESCI)	17	50,00
Toplam	34	100,00

Tablo 3'e göre araştırmalar SSCI ve ESCI indeks türlerinde yer almıştır. Her iki indeks türünde de 17'şer araştırma taranmaktadır.

3. Araştırmaların Ülkelere Göre Dağılımı

Eğitim alanında yapılan teknostres konulu araştırmaların ülkelere göre dağılımları Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4. Araştırmaların Ülkelere Göre Dağılımı

Ülkeler	n	%
Çin	11	32,35
Malezya	7	20,59
Filistin	4	11,76
Türkiye	4	11,76
Pakistan	3	8,82
ABD	3	8,82
Hindistan	2	5,88
Endonezya	2	5,88
Peru	2	5,88
Almanya	1	2,94
Macaristan	1	2,94
Umman	1	2,94
Filipinler	1	2,94
Portekiz	1	2,94
Singapur	1	2,94
Güney Afrika	1	2,94
Özbekistan	1	2,94
Toplam	46	100,00

Araştırmalar 17 ülke ile ilişkilendirilmiştir. Bazı araştırmaların birden farklı ülkeden yazarlara sahip olması toplam 34 araştırmanın 46 kez ifade edilmesine neden olmuştur. Bu bağlamda 11 (%32,35) araştırma ile en fazla araştırma sayısına sahip ülke Çin olurken, Çin’i 7 (%20,59) araştırma ile Malezya ve 4’er (%11,76) araştırma ile Türkiye ve Filistin takip etmektedir. Bu ülkelerin dışında Pakistan, ABD, Hindistan, Peru, Almanya, Macaristan, Endonezya, Umman, Filipinler, Portekiz, Singapur, Güney Afrika ve Özbekistan’da da araştırmalar yapılmıştır.

4. Araştırmaların Alıntı Konularına Göre Dağılımı

Eğitim alanında yapılan teknostres konulu araştırmaların alıntı konularına göre dağılımları Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Araştırmaların Alıntı Konularına Göre Dağılımı

Alıntı konular	n	%
İş Memnuniyeti	7	20,59
İnternet Bağımlılığı	6	17,65
Dijital Öğrenme	5	14,71
Teknoloji Kabul Modeli	5	14,71
İklim Güvenliği	2	5,88
Mükemmeliyetçilik	2	5,88
Farkındalık	1	2,94
Cüzzam	1	2,94
Öğretmenin ve Öğrencinin Değerlendirilmesi	1	2,94
Kişilik	1	2,94
Madde Tepki Teorisi	1	2,94
Öznel İyi Oluş	1	2,94
<i>Veri bulunamadı</i>	1	2,94
Toplam	34	100,00

Tablo 5’te görüldüğü gibi teknostres ile en fazla alıntı yapılan konu iş memnuniyeti (%20,59) olmuştur. Bu konuyu internet bağımlılığı (%17,65), dijital öğrenme (%14,71), teknoloji kabul modeli (%14,71), iklim güvenliği (%5,88) ve mükemmeliyetçilik (%5,88) konuları takip etmiştir. Bunların dışında farkındalık, cüzzam, mükemmeliyetçilik, öğretmenin ve öğrencinin değerlendirilmesi, kişilik, madde tepki teorisi ve öznel iyi oluş konuları teknostres ile ele alınan konular arasında yer almıştır. Bir araştırma da ise veri bulunamamıştır.

5. Araştırmaların Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine Göre Dağılımı

Eğitim alanında yapılan teknostres konulu araştırmaların sürdürülebilir kalkınma hedeflerine göre dağılımları Tablo 6’da yer almaktadır.

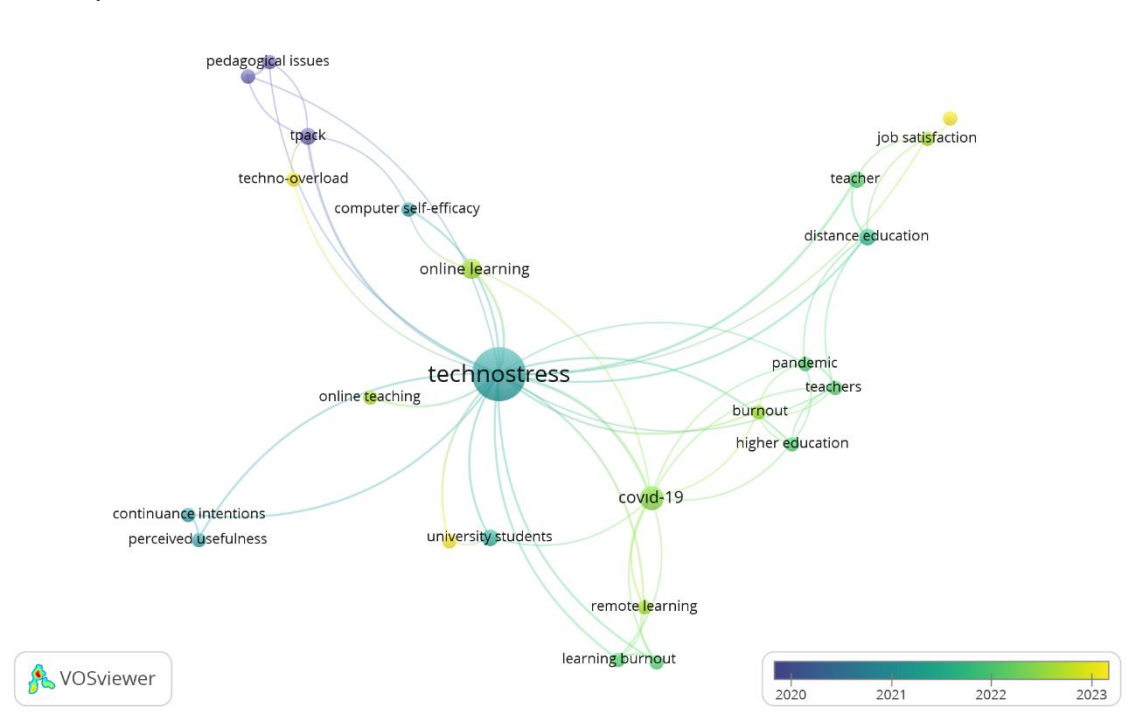
Tablo 6. Araştırmaların Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine Göre Dağılımı

Sürdürülebilir kalkınma hedefleri	n	%
Kaliteli Eğitim	12	35,29
Sağlık ve Kaliteli Yaşam	11	32,35
İklim Eylemi	2	5,88
İlişkilendirme yok	9	26,47
Toplam	34	100,00

Sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile ilgili 34 araştırmadan sadece 25’inde ilişkilendirme yapılmıştır. Tablo 6’te görüldüğü gibi 12 araştırma nitelikli eğitim (%35,29), 11 araştırma sağlıklı ve kaliteli yaşam (%32,35) ve iki araştırma iklim eylemi (%5,88) hedefleri ile ilişkilendirilmiştir.

6. Araştırmaların Yıllara Göre Konu Değişimleri

Eğitim alanında yapılan teknostres konulu araştırmaların yıllara göre konu değişimleri Görsel 1’de sunulmuştur.



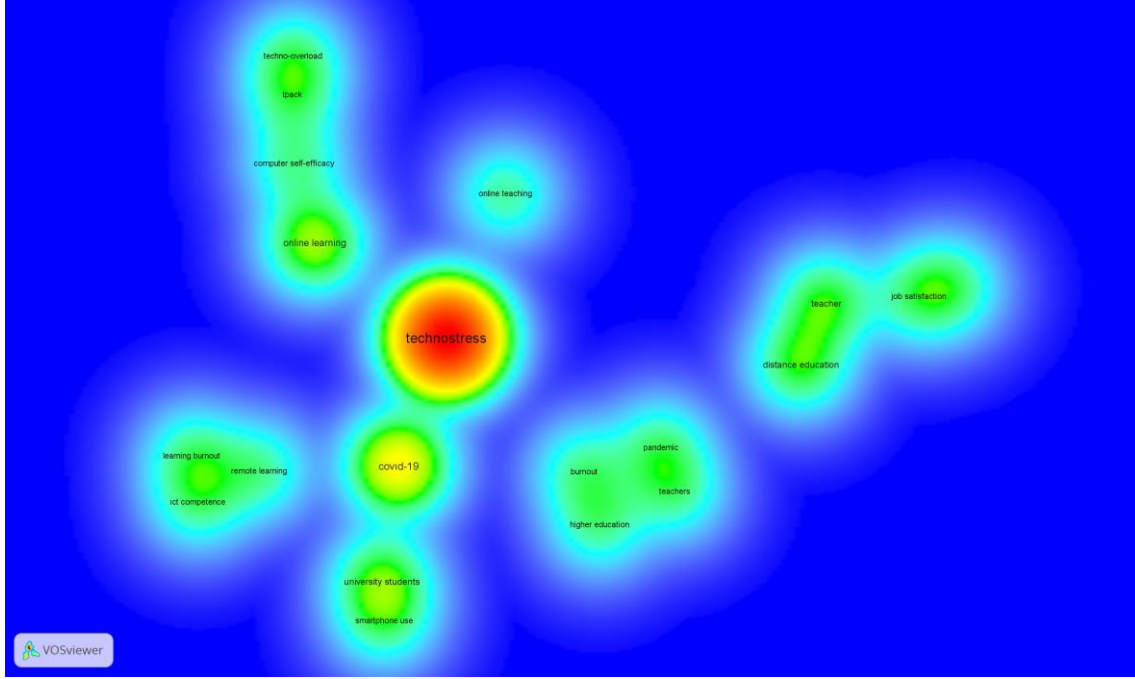
Görsel 1. Yıllara Göre Konu Değişimleri

Görsel 1’de koyu renk ile ilişkilendirilen kavramlar daha geçmişi; açık renkle ilişkilendirilen kavramlar ise günümüze yakınlığı ifade etmektedir. Geçmişten günümüze (2020’den 2023’e) doğru gelindiğinde daha

önceki yıllarda teknostresle ilgili araştırmaların BİT yetkinliği, öğrenme tükenmişliği, uzaktan eğitim, TPACK, bilgisayar öz yeterliği, akıllı telefon kullanımı gibi konular üzerine yoğunlaştığı; günümüze doğru gelindiğinde ise online öğretim, aşırı teknoloji yüklemesi, COVID-19, pandemi, tükenmişlik üzerine yoğunlaştığı söylenebilir.

7. Araştırmaların Konu Yoğunluklarına Göre Dağılımları

Eğitim alanında yapılan teknostres konulu araştırmaların konu yoğunluklarına göre dağılımları Görsel 2’de yer almaktadır.



Görsel 2. Araştırmaların Konu Yoğunluğu

Görsel 2’de yer aldığı gibi belli konular birbirlerine yakın olarak konumlanmıştır. Örneğin uzaktan eğitim, iş tatmini ve öğretmen kavramlarını kendi içinde yoğunlaştırırken; pandemi, tükenmişlik, öğretmen ve yüksek eğitim kendi içinde yoğunlaşmıştır. Öğrenme tükenmişliği, uzaktan öğrenme ve BİT yetkinliği ile ilgili araştırmalar ise birlikte ele alınmıştır.

Tartışma

Bu araştırmada, BİT alanındaki gelişmelerin bir sonucu olarak ortaya çıkan teknostres kavramı, eğitim alanı kapsamında yapılan araştırmalar yoluyla ele alınmıştır. Son beş yılda (2019-2023 yılları arası) eğitim alanında yapılan teknostres konulu araştırmalar sistematik olarak incelenmiştir. Araştırmalar yayın yılları, WOS indeksleri, ülkeleri, alıntı konuları, sürdürülebilir kalkınma hedefleri, yıllara göre konu değişimleri ve konu yoğunlukları açısından ele alınmıştır. En fazla araştırma 2022 yılında yapılmış; 2020-2022 yılları arasında çalışma sayılarında bir artış gözlenmiştir. Teknostres konulu araştırmalar ağırlıklı olarak SSCI indeks türünde taranmakta olup en fazla araştırma yapılan ülke Çin; en fazla alıntı yapılan konu iş memnuniyeti olmuştur. Araştırmaların sürdürülebilir kalkınma hedefinin ağırlıklı olarak nitelikli eğitim olduğu görülmüştür. Konu yoğunluğu olarak COVID-19, online öğrenme, TPACK ve bağlantılı olarak aşırı teknoloji yüklemesi, üniversite öğrencileri ve akıllı telefon kullanımı, öğrenme tükenmişliği, uzaktan öğrenme ve BİT yetkinliği, öğretmenler, pandemi, iş memnuniyeti konuları yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaların 2022 yılında en yüksek seviyeye ulaşması COVID-19 dönemi ile ilişkilendirilebilir. Bu dönemde eğitim ile teknoloji entegrasyonunun zorunlu ve hızlı bir artış göstermesi teknostres yaratan bir etken olarak düşünülebilir. Nitekim, Mohan vd. (2020)’nin araştırmasında da pandemi sırasında öğrenmenin sürekliliğini sağlamak için uzaktan çalışılırken eğitim paydaşlarında stres artışı olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Murphy, Marcus-Quinn ve Hourigan (2021) ise özellikle pandemi sonrasında öğretmen ve öğrencilerin iş-yaşam dengesi üzerine yapılan anketlerde bir artış olduğu vurgulanmıştır; yönetimsel yüklerin, öğretmenler için birincil stres kaynağı olduğu ortaya çıkmıştır. Nang, Maat ve Mahmud (2022)'un COVID-19 sırasında öğretmen teknostresi ve başa çıkma mekanizmalarını incelediği sistematik derleme çalışmasında araştırma sayılarının COVID-19 sonrasında artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Carreon vd. (2021) öğretmenlerin, kendilerini COVID-19 sonrasında bitkin ve endişeli hissettiklerini; Akour vd. (2020) zihinsel; Idoiaga Mondragon vd. (2021) ve Ozamiz-Etxebarria vd. (2021) ise duygusal sağlıklarının olumsuz yönde etkilendiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, COVID-19'un teknostres çalışmalarındaki artışın kaynağı olabileceğini göstermektedir.

Yayın yapılan ülkeler açısından bakıldığında farklı araştırma bir araştırma sonucu ile karşılaşılmaktadır. Nang, Maat ve Mahmud (2022) araştırmasında 2021 yılına kadar en çok yayın yapılan ülke İspanya iken bu ülkeyi Çin, İtalya, Hindistan, Avustralya ve Filipinler takip etmiştir. Sonuçların farklılaşması muhtemelen taranan veri tabanlarının ve yılların değişkenliğinden kaynaklanmaktadır.

Araştırmalarda en fazla ilişkilendirilen sürdürülebilir kalkınma hedefinin nitelikli eğitim olması, Leslie, Renee & Derek (2023) ile Christian, Purwanto ve Wibowo (2020)'nun çalışmaları ile örtüşmektedir. Leslie, Renee & Derek (2023), yüksek öğrenimde COVID-19 nedeniyle derslerin hibrit ve/veya senkronize çevrimiçi formatta sunulmasının özellikle öğrencilerde teknostresin ortaya çıkmasına ortam yarattığını belirtirken Christian, Purwanto ve Wibowo (2020) konuyu öğretim elemanları açısından ele almıştır. Bu çalışmada, COVID-19 ile yaşanan hızlı ve kapsamlı değişim, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim yöntemlerini uygulamadaki stres düzeyleriyle yakından ilişkili bulunmuş ve özellikle tekno-karmaşıklık faktörünün COVID-19 koşullarında öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim performansını etkilediği ifade edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin teknolojiyle zenginleştirilmiş öğrenmeye ilişkin artan ihtiyaçları ve farklı akademik beklentileri nedeniyle muhtemelen teknostres yaşadıklarını ifade eden Wang, Tan ve Li (2020), üniversite öğrencilerinin teknoloji destekli öğrenmelerine ilişkin teknostres düzeylerini ölçmek için psikometrik bir ölçek geliştirmiştir. Bu ölçeğin, öğrencilerinin teknolojiyle zenginleştirilmiş öğrenmede sağlığını korumak amacıyla zamanında müdahalenin geliştirilmesi konusunda ön teşhise yönelik bilgiler sağlayabileceği ifade edilmiştir. Tüm bu çalışmalarda teknostresin nitelikli eğitim üzerinde olumsuz etkiler yarattığına dikkat çekilmiş ve bu bağlamda nitelikli eğitime vurgu yapılmıştır.

Teknostres konulu çalışmalarda BİT yetkinliği ve öğrenme tükenmişliği gibi konulara yöneliyor olması, Upadhyaya ve Vrinda (2021)'nin BİT'in her alanda yaygınlaşması ve bir zorunluluk haline gelmesi tespiti ile uyumludur. Öte yandan bu zorunluğun öğretmen ve öğrencilerde doğuracağı psikolojik etkileri Carreon vd. (2021), Akour vd. (2020), Idoiaga Mondragon vd. (2021) ve Ozamiz-Etxebarria vd. (2021) çalışmalarında ele alınmış ve benzer sonuçlarla karşılaşılmıştır.

Sonuç

Araştırma sonuçları, eğitim alanından teknostres konulu çalışmaların arttığını göstermiştir. Bu artıştaki belirgin faktörün COVID-19 sürecinin teknoloji kullanımı üzerinde yarattığı zorunlu ve hızlı değişim olduğu söylenebilir. Araştırma yapılan ülkelerin geniş bir dağılıma sahip olmaması ve özellikle Avrupa ülkeleri açısından sınırlı kalması dikkat çekicidir. Benzer şekilde ABD'de de araştırma sayısı oldukça azdır. Bu durum gelişmiş ülkelerde eğitim alanında teknostres konusunun araştırılmaya değer bir problem olarak ele alınmadığını düşündürebilir. Özellikle COVID-19 ile gelişmekte olan ülkelerin teknostres üzerine eğilmeleri bu konuda ciddi problemler ve zorluklarla karşılaşmalarından kaynaklanabilir. Türkiye'nin de araştırma sayıları içinde üst sıralarda bulunması hissedilen zorlukların bir yansıması olabilir. Belirli sayıda araştırmanın sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile ilişkilendirilmemesi teknostres konusunun sürdürülebilirlik açısından yeterince ele alınmadığının bir göstergesi olarak görülebilir.

Sınırlılıklar

Araştırmada güncel durumun ortaya konulması istenmesinden dolayı yıl sınırlaması, uluslararası ve nitelikli araştırmaları süzeyebilmek için ise veri tabanı sınırlaması yapılmıştır. Bu nedenle, araştırma, Eylül 2023 itibarı ile 2019-2023 yılları arasında yapılan araştırmalar ve sadece WOS veri tabanından elde edilen verilerle sınırlıdır.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak şu öneriler sunulabilir:

- Türkiye’deki farklı öğretim kademelerindeki eğitim paydaşlarının teknostres düzeylerini ve çeşitli değişkenlerle olan ilişkilerini inceleyen araştırmaların sayısı artırılabilir.
- Gelişmiş ülkelerde yapılan teknostres konulu araştırmaların azlığının nedenleri araştırılabilir.
- Birden fazla veri tabanı taranarak son on yılda eğitim alanında yapılan teknostres konulu araştırmalar sistematik olarak incelenebilir.

Referanslar

- Abd Aziz, N.N., Aziz, M.A. & Abd Rahman, N.A.S. (2023). The mediating effects of student satisfaction on technostress-performance expectancy relationship in university students. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 15(1), 113-129.
- Akour, A., Al-Tammemi, A. B., Barakat, M., Kanj, R., Fakhouri, H. N., Malkawi, A., & Musleh, G. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic and emergency distance teaching on the psychological status of university teachers: A cross-sectional study in Jordan. *American Journal of Tropical Medicine and Hygiene*, 103(6), 2391–2399. <https://doi.org/10.4269/ajtmh.20-0877>
- Aktan, O., & Toraman, Ç. (2022). The relationship between Technostress levels and job satisfaction of Teachers within the COVID-19 period. *Education and Information Technologies*, 1-25.
- Al-Fudail, M. & Mellar, H. (2008) Investigating teacher stress when using technology. *Computers and Education*, 51, 1103-1110.
- Araoz, E.G.E., Ramos, N.A.G., Loayza, K.H.H., Valverde, Y.P. & Herrera, R.Q. (2021). Technostress in students of a public university in the Peruvian amazon during the COVID-19 pandemic. *Revista Brasileira de Educacao do Campo-Brazilian Journal of Rural Education*, 6, e12777.
- Arnetz, B. B., & Wiholm, C. (1997). Technological stress: Psychophysiological symptoms in modern offices. *Journal of psychosomatic research*, 43(1), 35-42.
- Arslan, H., Şahin, Y. L., Odabaşı, H. F., & Okur, M. R. (2022). An investigation of change in teachers’ technostress levels before and after the Covid-19 outbreak. *Educational Media International*, 1-17.
- Bondanini, G., Giorgi, G., Ariza-Montes, A., Vega-Muñoz, A., & Andreucci-Annunziata, P. (2020). Technostress dark side of technology in the workplace: A scientometric analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 8013.
- Borle, P., Reichel, K., Niebuhr, F., & Voelter-Mahlknecht, S. (2021). How are techno-stressors associated with mental health and work outcomes? A systematic review of occupational exposure to information and communication technologies within the technostress model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(16), 8673.
- Brivio, E., Gaudio, F., Vergine, I., Mirizzi, C. R., Reina, C., Stellari, A., & Galimberti, C. (2018). Preventing technostress through positive technology. *Frontiers in psychology*, 9, 2569.
- Brod, C. (1984). *Technostress: The human cost of the computer revolution*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Cahapay, M. B., & Bangoc II, N. F. (2021). Technostress, work performance, job satisfaction, and career commitment of teachers amid COVID-19 crisis in the Philippines. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 16, 260-275.
- Califf, C. B., Sarker, S., & Sarker, S. (2020). The bright and dark sides of technostress: A mixed-methods study involving healthcare IT. *MIS Quarterly*, 44(2), 809-856.
- Carreon, T., Rotas, E., Cahapay, M., Garcia, K., Amador, R., & Anoba, J. L. (2021). Fear of COVID-19 and remote teaching burnout of Philippine K to 12 teachers. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 15, 552–567.
- Chandra, S., Shirish, A., & Srivastava, S. C. (2019). Does technostress inhibit employee innovation? Examining the linear and curvilinear influence of technostress creators. *Communications of the*

- Association for Information Systems*, 44, 299 – 331.
- Christian, M., Purwanto, E., & Wibowo, S. (2020). Technostress creators on teaching performance of private universities in Jakarta during Covid-19 pandemic. *Technology Reports of Kansai University*, 62(6), 2799-2809.
- Dong, Y., Xu, C., Chai, C. S., & Zhai, X. (2020). Exploring the structural relationship among teachers' technostress, technological pedagogical content knowledge (TPACK), computer self-efficacy and school support. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 29, 147-157.
- Dragano, N., & Lunau, T. (2020). Technostress at work and mental health: concepts and research results. *Current Opinion in Psychiatry*, 33(4), 407-413.
- Efiliti, E., & Çoklar, A. N. (2019). Teachers' technostress levels as an indicator of their psychological capital levels. *Universal Journal of Educational Research*, 7(2), 413-421.
- Erdoğan, E., & Akbaba, B. (2022). The role of gender, TPACK, school support and job satisfaction in predicting the technostress levels of social studies teachers. *Education & Science*, 47(210), 193-215.
- Golz, C., Peter, K. A., Müller, T. J., Mutschler, J., Zwakhalen, S. M., & Hahn, S. (2021). Technostress and digital competence among health professionals in Swiss psychiatric hospitals: Cross-sectional study. *JMIR mental health*, 8(11), e31408.
- Govender, R., & Mpungose, C. (2022). Lecturers' technostress at a South African university in the context of coronavirus (COVID-19). *Cogent Education*, 9(1), 2125205.
- Gökbulut, B., & Dindaş, S. (2022). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve teknostres düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 13(47), 42-59.
- Gustavo, E. A. E. & Antonio, G.R.N. (2022). Technostress in the educational context: An emerging problem during the COVID-19 pandemic. *Apuntes Universitarios*, 12(1), 447-451.
- Hanley, T., & Cutts, L. (2013). What is a systematic review? *Counselling Psychology Review*, 28(4), 3-6.
- Hunutlu, S., & Kucuk, S. (2022). Examining EFL teachers' TPACK perceptions, Web 2.0 tools usage, workload, and technostress levels. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 12(1).
- Idoiaga Mondragon, N., Berasategi Sancho, N., Dosil Santamaria, M., & Ozamiz-Etxebarria, N. (2021). Reopening of schools in the covid-19 pandemic: The quality of life of teachers while coping with this new challenge in the north of spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(15), 1-13. <https://doi.org/10.3390/ijerph18157791>
- Joo, Y. J., Lim, K. Y., & Kim, N. H. (2016). The effects of secondary teachers' technostress on the intention to use technology in South Korea. *Computers & Education*, 95, 114-122.
- Kader, M. A. R., Abd Aziz, N. N., Mohd Zaki, S., Ishak, M., & Hazudin, S. F. (2022). The effect of technostress on online learning behaviour among undergraduates. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 19(1), 183–211.
- Karuppan, C. M. (1997). Advanced manufacturing technology and stress: Technology and management support policies. *International Journal of Technology Management*, 14(2-4), 254-264.
- Khan, A. A., Jamil, A., & Bakhsh, K. (2020). Role of organizational environment in reducing the effect of techno-stress on work behavior of the university teachers. *Global Social Sciences Review*, 1, 313-321.
- Khlaif, Z.N., Khalili, F., Affouneh, S., & Tlili, A. (2023a). How remote leaning during crisis affect technostress levels experienced by academicians. *Education and Information Technologies*, 28, 11075–11100.
- Khlaif, Z.N., Sanmugam, M., Joma, A.I., Odeh, A., & Barham, K. (2023b). Factors influencing teacher's technostress experienced in using emerging technology: A qualitative study. *Technology Knowledge and Learning*, 28(2), 865-899.
- Khlaif, Z.N., Sanmugam, M., & Ayyoub, A. (2023). Impact of technostress on continuance intentions to use mobile technology. *Asia-Pacific Education Researcher*, 32(2), 151–162.

- Kupersmith, J. (1992). Technostress and the reference librarian. *Reference Services Review*, 20(2), 7-50.
- La Torre, G., De Leonardis, V., & Chiappetta, M. (2020). Technostress: how does it affect the productivity and life of an individual? Results of an observational study. *Public Health*, 189, 60-65.
- Leslie S. L., Renee K., & Derek R. L. (2023). Webcams and technostress: The complicated web of amplified online learning, webcam use, and technostress during COVID 19, *Interactive Learning Environments*, 1-12.
- Maier, C., Laumer, S., Wirth, J., & Weitzel, T. (2019). Technostress and the hierarchical levels of personality: a two-wave study with multiple data samples. *European Journal of Information Systems*, 28(5), 496-522.
- Maipita, I., Dongoran, F., Syah, D. H. & Sagala, G. (2023). TPACK, organizational support, and technostress in explaining teacher performance during fully online learning. *Journal of Information Technology Education: Research*, 22, 41-70.
- Marrinhas, D., Santos, V., Salvado, C., Pereira, A., & Pedrosa, D. (2023). Burnout and Technostress during the COVID-19 pandemic: the perception of higher education teachers and researchers. *Frontiers in Education*, 8, 1-10.
- Mehroliya, S., Alagarsamy, S., & Jeevananda, S. (2021). The dark side of technology-enabled teaching: Impact of technostress on student performance. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 13(3), 36-57.
- Mohan, G., McCoy, S., Carroll, E., Mihut, G., Lyons, S., & Mac Domhnaill, C. (2020). Learning for all? Second-level education in Ireland during COVID-19. *Economic and Social Research Institute (ESRI) Research Series*.
- Murphy, C., Marcus-Quinn, A., & Hourigan, T. (2021). Technostress in secondary education settings. Coping with COVID: Advancing education, *NAACE Journal*, 89, 17-23.
- Mushtaque, I., Awais-E-Yazdan, M., & Waqas, H. (2022). Technostress and medical students' intention to use online learning during the COVID-19 pandemic in Pakistan: The moderating effect of computer self-efficacy. *Cogent Education*, 9(1), 1-15.
- Nang, A. F. M., Maat, S. M., & Mahmud, M. S. (2022). Teacher technostress and coping mechanisms during COVID-19 pandemic: A systematic review. *Pegem Egitim ve Ogretim Dergisi*, 12(2), 200-212.
- Nimrod, G. (2022). Technostress in a hostile world: Older internet users before and during the COVID-19 pandemic. *Aging & Mental Health*, 26(3), 526-533.
- Nisafani, A. S., Kiely, G., & Mahony, C. (2020). Workers' technostress: A review of its causes, strains, inhibitors, and impacts. *Journal of Decision Systems*, 29(1), 243-258.
- Niu, L., Wang, X., Wallace, M. P., Pang, H., & Xu, Y. (2022). Digital learning of English as a foreign language among university students: How are approaches to learning linked to digital competence and technostress? *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(5), 1332-1346.
- Ozamis-Etxebarria, N., Berasategi Santxo, N., Idoiaga Mondragon, N., & Dosil Santamaría, M. (2021). The psychological state of teachers during the COVID-19 crisis: The challenge of returning to face-to-face teaching. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.620718>
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2008). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. John Wiley & Sons.
- Pflügner, K., Maier, C., & Weitzel, T. (2021). The direct and indirect influence of mindfulness on technostressors and job burnout: A quantitative study of white-collar workers. *Computers in Human Behavior*, 115, 106566.
- Pirkkalainen, H., Salo, M., Tarafdar, M., & Makkonen, M. (2019). Deliberate or instinctive? Proactive and reactive coping for technostress. *Journal of Management Information Systems*, 36(4), 1179-1212.
- Rafsanjani, M. A., Prakoso, A. F., Nurlaili, E. I., Kurniawan, R. Y., & Wulandari, W. (2023). Technostress and Continuance Intention of Online Learning in Higher Education: Evidence from Indonesia. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 16(3), 220-230.

- Salazar-Concha, C., Ficapal-Cusí, P., Boada-Grau, J., & Camacho, L. J. (2021). Analyzing the evolution of technostress: A science mapping approach. *Heliyon*, 7(4), 1-15.
- Salo, M., Pirkkalainen, H., Chua, C. E. H., & Koskelainen, T. (2022). Formation and mitigation of technostress in the personal use of IT. *Mis Quarterly*, 46(2), 1073-1108.
- Shaukat, S., Bendixen, L. D., & Ayub, N. (2021). Technostress, work performance, job satisfaction, and career commitment of teachers amid COVID-19 crisis in the Philippines. *IJERI-International Journal of Educational Research and Innovation*, 12(9), 260-275.
- Shu, Q., Tu, Q., & Wang, K. (2011). The impact of computer self-efficacy and technology dependence on computer-related technostress: A social cognitive theory perspective. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 27(10), 923-939.
- Siddiqui, S., Arif, I., & Hinduja, P. (2023). Technostress: A catalyst to leave the teaching profession-A survey designed to measure technostress among teachers in Pakistan during COVID-19 pandemic. *E-Learning and Digital Media*, 20(1), 53-79.
- Smith, M. J., & Carayon, P. (1995). New technology, automation, and work organization: stress problems and improved technology implementation strategies. *International Journal of Human Factors in Manufacturing*, 5(1), 99-116.
- Spagnoli, P., Molino, M., Molinaro, D., Giancaspro, M. L., Manuti, A., & Ghislieri, C. (2020). Workaholism and technostress during the COVID-19 emergency: The crucial role of the leaders on remote working. *Frontiers in psychology*, 11, 620310.
- Stadin, M., Nordin, M., Broström, A., Hanson, L. L. M., Westerlund, H., & Fransson, E. I. (2021). Technostress operationalised as information and communication technology (ICT) demands among managers and other occupational groups—results from the Swedish longitudinal occupational survey of health (SLOSH). *Computers in human behavior*, 114, 106486.
- Tarafdar, M., Pirkkalainen, H., Salo, M., & Makkonen, M. (2020). Taking on the “Dark Side” coping with technostress. *IT Professional*, 22(6), 82-89.
- Tarafdar, M., Tu, Q., Ragu-Nathan, T. S., & Ragu-Nathan, B. S. (2011). Crossing to the dark side: examining creators, outcomes, and inhibitors of technostress. *Communications of the ACM*, 54(9), 113-120.
- Taser, D., Aydin, E., Torgaloz, A. O., & Rofcanin, Y. (2022). An examination of remote e-working and flow experience: The role of technostress and loneliness. *Computers in Human Behavior*, 127, 107020.
- Tu, Q., Wang, K., & Shu, Q. (2005). Computer-related technostress in China. *Communications of the ACM*, 48(4), 77-81.
- Upadhyaya, P., & Vrinda, A. (2021). Impact of technostress on academic productivity of university students. *Education and Information Technologies*, 26(2), 1647-1664.
- Yao, N. & Wang, Q. (2023). Technostress from smartphone use and its impact on university students' sleep quality and academic performance. *Asia-Pacific Education Researcher*, 32(3), 317-326.
- Wang, X., Tan, S. C., & Li, L. (2020). Measuring university students' technostress in technology-enhanced learning: Scale development and validation. *Australasian journal of educational technology*, 36(4), 96-112.
- Wang, Q., & Yao, N. (2023). The impact of technostress creators on novice teachers' job satisfaction. *Journal of Education for Teaching*, 49(1), 104-119.
- Wang, W., & Zhao, G. (2023). Exploring the influence of technostress creators on in-service teachers' attitudes toward ICT and ICT adoption intentions. *British Journal of Educational Technology*, 54(6), 1771-1789.
- Wang, Q., Zhao, G., & Yao, N. (2023). Understanding the impact of technostress on university teachers' online teaching during the COVID-19 pandemic with the transactional theory of stress (TTS). *The Asia-Pacific Education Researcher*, 1-12.
- Wang, Q., Zhong, Y., Zhao, G., Song, R., & Zeng, C. (2022). Relationship among content type of Smartphone Use, Technostress, and Sleep Difficulty: A study of university students in China.

- Education and Information Technologies*, 28(2), 1-18.
- WOS. (2023). Web of Science. <https://www.webofscience.com/>
- Wu, W., Chin, W., & Liu, Y. (2022). Technostress and the smart hospitality employee. *Journal of Hospitality and Tourism Technology*, 13(3), 404-426.
- Zhao, G., Wang, Q., Wu, L., & Dong, Y. (2022a). Exploring the structural relationship between university support, students' technostress, and burnout in technology-enhanced learning. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 31(4), 463-473.
- Zhao vd. (2022b). The effects of technostress, intolerance of uncertainty, and ICT competence on learning burnout during COVID-19: A moderated mediation examination. *Asia Pacific Journal of Education*.
- Zuboff, S. (1995). *In the age of the smart machine: The future of work and power*. Basic Books, Inc.

Extended Abstract

Technology is developing rapidly and with this development, it affects all fields as well as the field of education. In addition to the benefits provided by technology, individuals experience negative emotions such as stress, anxiety, anxiety and fear towards using, learning and accepting technology. These emerging emotions gave rise to the concept of technostress (Brod, 1984). Technostress has three different causes. First reason; employees' inability to adapt to the new technology in the environment they work in and their inability to pass the adaptation process; The second reason is that managers have high expectations from employees due to the spread of information and communication technologies, the internet and mobile commerce; The third reason is the rapid transformation in working conditions with rapidly developing technology (Karuppan, 1997). Based on these reasons, it is expected that technostress and problems will arise in employees today (Karuppan, 1997; Smith & Carayon, 1995). According to Zuboff (1995), there are three factors in the formation of technostress. First, employees' work environments are constantly equipped with new and massive technologies (such as personal computers, enterprise applications, production applications and connectivity tools) with updated versions of software and hardware; Secondly, there is a significant gap between the knowledge of employees and managers and the information required to perform various tasks, and thirdly, the development of information communication technologies in modern life changes the working environment and culture.

When the status of the concept of technostress is examined over the years, it can be said that it is mainly concentrated in the business world, psychology and health. When we look at the Web of Science database, research on technostress is led by the fields of management and communication, followed by the fields of education and social psychology. The aim of the research is to systematically analyze research on technostress in the field of education. Within the scope of this purpose, answers were sought to the following questions:

What is the distribution of research on technostress in the field of education according to publication years?

What is the distribution of research on technostress in the field of education according to Web of Science (WOS) indexes?

What is the distribution of research on technostress in the field of education by country?

What is the distribution of technostress-related research conducted in the field of education according to citation topics?

What is the distribution of research on technostress in the field of education according to sustainable development goals?

How do the topics of research on technostress in the field of education change over the years?

What is the distribution of technostress-related research conducted in the field of education according to subject density?

In the research, systematic review method was used. In this research, research on technostress in the field of education was analyzed through the WOS database. On 18.09.2023, research titles containing the word "technostress" were searched in the WOS database and a total of 352 studies were found. A filtering was made using WOS categories among these studies, and only 34 studies in the "Education Educational Research" category were included in the analysis. These researches; It was examined in terms of publication year, WOS indexes, countries, citation subjects, sustainable development goals, subject changes and subject density over the years. Visualizations were made with the WOSviewer program. According to the research results, the number of researches gradually increased in 2020-2022 and the most research was conducted in 2022. The research is screened in SSCI and ESCI indexes. Most research has been done in China. Research has referred to issues such as job satisfaction, internet addiction, digital learning, technology acceptance model and climate security. The research has been linked to the sustainable development goals of quality education, health and quality life, and climate action. It can be said that today, research on technostress focuses on ICT competence, learning burnout, distance education, TPACK, computer self-efficacy, and smartphone use. The number of research on technostress can be increased at all educational levels in Turkey. Technostress research can be conducted on the technology acceptance of parents, students

and teachers from various seniority groups. Based on the results of the research, the following suggestions can be offered: Studies can be increased on different variables affecting the technostress level. It has been observed that most of the research was conducted in China. The number of research on technostress can be increased at all educational levels in Turkey. Technostress research can be conducted on the technology acceptance of parents, students and teachers from various seniority groups. Studies on technostress can be increased towards sustainable development goals.



Öğrenmenin Kuramları: Bilimsel Kitap İncelemesi

Asiye ŞAHİN KİLİSLİOĞLU*^a

Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi:

Geliş : 08.05.2023

Düzeltilme : 21.06.2023

Kabul : 23.06.2023

Keywords:

Öğrenme,

Kuram,

Eğitsel Yansımalar.

Makale Türü:

Kitap İncelemesi

Öz

Kitap incelemesi; bir kitabın betimlenmesini, analizini ve değerlendirmesini kapsayan bilimsel bir süreçtir. Bilimsel kitap incelemesindeki amaç, kitabın özet niteliğinde sadece raporunu oluşturmak değildir. Alandaki bilim insanları için kitabın amaç ve içerik açısından hangi boşluğu doldurduğunu ya da doldurmadığını eleştirel bir yaklaşımla değerlendirmektir. Bu amaçla; bu çalışmada, Matthew H. Olson ve B.R. Hergenhahn tarafından hazırlanan, İngilizcesi "Introduction to theories of learning" olan "Öğrenmenin Kuramları" isimli kitabın eleştirel bir değerlendirmesi yapılmaktadır. Çalışmada, kitabın çeviri editörlüğü Muzaffer Şahin tarafından yapılan 9. baskısı (2016) incelenmiştir. Çalışmanın amacı, "Öğrenmenin Kuramları" isimli kitabın bilimsel açıdan güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymak ve özellikle öğrenme kuramlarının eğitim alanına yönelik yansımalarını değerlendirmektir. Yapılan inceleme üç başlık altında sunulmaktadır; 1.Biçimsel Açısından Değerlendirilmesi, 2.İçerik Açısından Değerlendirilmesi ve 3.Eğitime Yansımaları Açısından Değerlendirilmesi.

Introduction to Theories of Learning: A Review of Scientific Book

Article Information

DOI:

Article History:

Received :08.05.2023

Revised :23.06.2023

Accepted :21.06.2023

Keywords:

Learning,

Theory,

Educational Implication.

Article Type:

Book Review

Abstract

Book review refers to a scientific process in which an academic book is described, analyzed, and assessed. The purpose of the book review is not only to create a summary report. It has aimed to critically assessed whether the book can or can not cover which gaps exist in terms of its aim and content for an epistemic community. In convenience with this purpose, the study has included a critical assessment of the book titled "Introduction to theories of learning" in English compiled by Matthew H. Olson ve B.R. Hergenhahn. The 9th edition (2016) of the book translated in Turkish by Muzaffer Şahin has been reviewed. The aim of the study is to reveal the scientific strenghts and weaknesses of the book translated in Turkish as "Öğrenmenin Kuramları". Furthermore, the study intends to infer some educational implications through the principles and samples related to theories of learning dealt with in the book. The review has been presented into three titles: 1. Organizational and Textual Review; 2. Content Review; and 3.Educational Implications.

*İlgili Yazar: asahin@agri.edu.tr

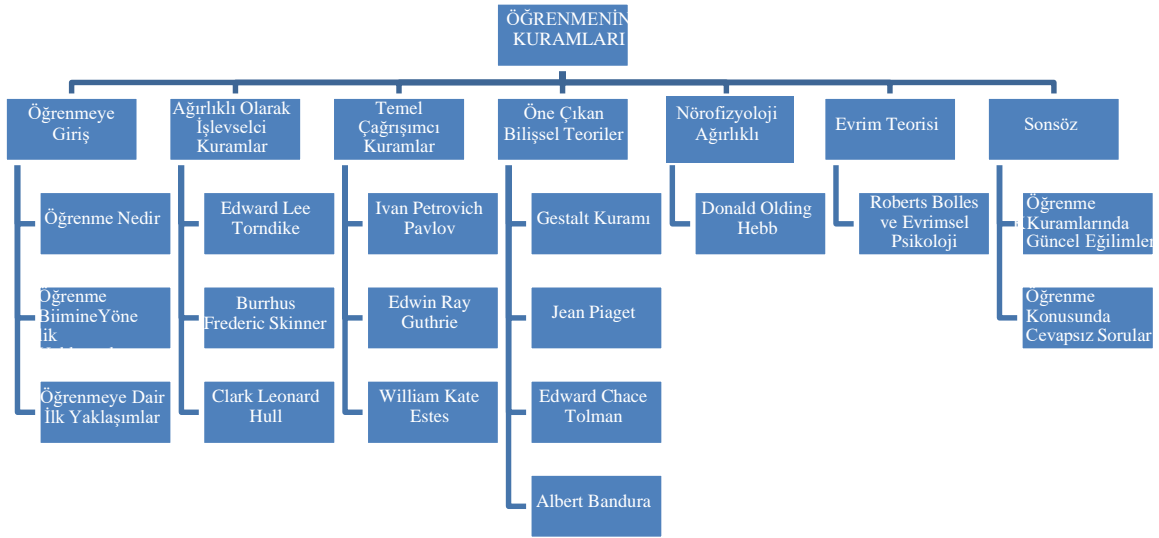
^a Arş. Gör. , Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı/Türkiye, <http://orcid.org/0000-0002-8514-4112>

Giriş

Matthew H. Olson ve B.R.Hergenhahn tarafından ilk kez 1976 yılında yayınlanan “Introduction to Theories of Learning” kitabı yaklaşık yarım asırdır hem uluslararası alan yazında hem de ulusal alan yazında öğrenme ve öğretme konusunda önemli bir kaynak olarak kullanılmaktadır. Birçok akademik çalışmaya kaynaklık eden bu çalışma aynı zamanda birçok lisans ve lisansüstü programda okutulmaktadır. Öğrenme ve öğretme alanında sahip olduğu önemli etkiye rağmen alan yazında kitapla ilgili herhangi bir bilimsel incelemenin olmadığı görülmektedir. Bu boşluğu doldurmak adına çeviri editörlüğü Muzaffer Şahin tarafından yapılan Türkçeye “Öğrenmenin Kuramları” olarak çevrilen kitabın 9. baskısı (2016) incelenmiştir. Çalışmanın amacı, “Öğrenmenin Kuramları” isimli kitabın bilimsel açıdan güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymak ve özellikle öğrenme kuramlarının eğitim alanına yönelik yansımalarını değerlendirmektir. Yapılan inceleme üç başlık altında sunulmaktadır; 1.Biçimsel Açıdan Değerlendirilmesi, 2.İçerik Açısından Değerlendirilmesi ve 3.Eğitime Yansımaları Açısından Değerlendirilmesi. Kitapla ilgili yapılan tespitlerin ayrı ayrı örneklendirilmesi çalışmada bilgi yükü oluşturacağı için, örneklerle ilgili sayfa numaraları verilmektedir.

Biçimsel Açıdan Değerlendirme

Bu bölümde kitap; kullanılan dilin uygun olup olmadığı, bilginin sunumu, görsellerin kullanımı bakımından ele alınmaktadır. Öncelikle eserin fiziksel kimliğine bakıldığında, kitap 7 kısım ve 16 bölümden oluşmaktadır. Her bir bölüm; bölümün konu başlıklarının listesi (Olson & Hergenhahn, 2016, s.71), kuramcının kısa bibliyografisi (Olson & Hergenhahn, 2016, s.116), kurama ait temel kavramlar, kurama katkı sağlayan diğer kişilerin görüşleri, eğitimsel çıkarımlar, kuramın değerlendirilmesi ve tartışma soruları şeklinde biçimlendirilmiştir. Kitabın konu başlıkları aşağıdaki gibi özetlenebilir:



Şekil 1. Öğrenmenin kuramları kitabının konu şeması

Eserde kullanılan dil değerlendirildiğinde; kuramlar daha çok psikoloji bilimi bağlamında ele alındığı için kullanılan terimlerin eğitimciler için anlaşılabilir olduğu tespit edilmiştir (epifenomenalizm, izomorfizm, agnozi gibi, s. 245). Özellikle kitapta soyut kavramların formüle edilmiş olması eserin dilini daha da ağırlaştırdığı söylenebilir (Olson & Hergenhahn, 2016, s.95 ve s.219). Eserin diliyle ilgili diğer bir olumsuzluk, örneklendirmelerin A-B kişisi ya da A-B durumu şeklinde ifade edilmesidir. Sekizinci bölümde “geriye ket vurma” kavramının A-B görevi şeklinde açıklanması ve dokuzuncu bölümde Estes’in varsayımlarının S-A1-A2 şeklinde ifade edilmesi dil açısından karmaşıklığa sebep olmaktadır (Olson & Hergenhahn, 2016, s.199 ve s.217). Fakat bazı kavramların günlük yaşamın içinden örneklerle açıklanması, psikoloji biliminin soyut dilini sadeleştirdiği görülmektedir (Skinner’in biçimlendirme çalışmasının sıcak-soğuk oyunuyla örneklendirilmesi, s.80; Ayırt etme işlemi için kırmızı ışık örneklendirmesi, s.83). Ayrıca

özellikle eğitimle ilgili örneklerin kullanılması, eserin dilini daha anlaşılır yaptığı tespit edilmiştir (Pekiştirme sınıf içinde doğru ve yanlış kullanılmasına yönelik örnek, s.77).

Eserin diline yönelik başka bir tespit ise; bölüm sonlarında, kuramla ilgili kullanılan terimlerin orijinal metinlerdeki İngilizce karşılıkları verilmiştir (s.267). Hem psikoloji hem de eğitim alanındaki bilim insanları için anlam bütünlüğünün sağlanması noktasında önemli olduğu söylenebilir. Fakat anlam bütünlüğünün sağlanması için eserin sonunda oluşturulan terimler sözlüğünün işlevsel olmadığı görülmektedir (s.417). Sözlükteki tanımlamaların çok soyut olması ve anlaşılmaz başka terimlerle açıklanması, sözlüğün işlevselliğine gölge düşürmüştür. Eseri okumadan önce, sözlükten faydalanmaya çalıştığımızda tanımlamalar yetersiz kalmaktadır. Ancak, terimin geçtiği kuram okunduktan sonra sözlükteki tanımlamalar anlaşılır olmaktadır. Örneğin, Piaget’in özümseme kavramı için yapılan tanım, “bilişsel yapıları göre var olan fiziksel çevreye yanıt verme” şeklindedir (s.430). Piaget kuramını bilmeden bu tanımlamadan çok da bir şey anlaşılmamaktadır.

Eserin biçimsel açıdan olumlu yönlerinden biri; metin içerisinde ana fikirlerin ya da temel kavramların koyu renkte verilmesidir. Kitabın sayfalarına bakıldığında çok fazla bilgi yükü ile karşılaşmaktayız. Bu bilgi yükünden kurtulmak için yazar okuyucuya ana fikirlere ulaşması için okuma stratejisi oluşturmuştur. Birçok detay bilgiyle zaman kaybetmektense koyu renkli kavramlar ana fikirlerin kolayca yakalanmasını sağlamaktadır. Örneğin, Pavlov’un öne sürdüğü gölgeleme ve engelleme konusunda “engelleme, koşullu duygusal tepkiler, koşullu bastırma” ifadeleri koyu renkte verilerek okuyucu ana fikre yönlendirilmiştir (s.167). Fakat bu strateji; kuramlarla ilgili az çok bilgisi olan psikoloji alanındaki bir okuyucu için anlamlı olurken; eğitim alanından bir okuyucu için bazı önemli bilgilerin fark edilmemesine neden olabilir.

Yazarın okuyucuya sunduğu diğer bir okuma stratejisi ise; bölüm sonlarında tartışma sorularının paylaşılmasıdır (s.284). Tartışma soruları ile okuyucu, amaçlı okuma stratejisine yönlendirilmiştir. Aslında bu sorular; bölüm başlarındaki konu listesinin yerine önceden verilebilirdi. O zaman tam anlamıyla amaçlı okuma gerçekleştirilebilirdi. Bu sorularla, amaçlı okumanın yanı sıra okuyucunun bir sonraki bölüme geçmeden biçimsel değerlendirme yapması istenmiştir.

Eserde çok fazla grafik, tablo ve matematiksel ifadelerin olduğu görülmektedir. Özellikle işlevselci ve çağrışımcı kuramcılar deneysel çalışmalar yaptıkları için ilk dokuz bölümde daha fazla grafik ve matematiksel açıklamalar olduğu tespit edilmiştir. Görsellerle ilgili olumsuz noktalardan biri; verilen görsellerin numaralandırmalarında küçük hatalar bulunmaktadır. Örneğin, 7., 8. ve 9. bölümdeki şekillerin numaralandırmaları 7-6, 8-1, 6-1, 9-1, 9-2 şeklinde hatalı bir sırayla verilmiştir (s. 171-225). Ayrıca bazı bölümlerde, görselin verildiği sayfa ile görseli anlatan metinler farklı sayfalarda bulunmaktadır (s.171; s.317). Görsellerle ilgili tek bir yerde geçen küçük bir hata bulunmaktadır. On üçüncü bölümde şekil 13-2 de gözlemleyerek öğrenmenin değişkenleri görsel olarak verildiği fakat açıklanmadığı görülmektedir (s.322).

Eserin biçimsel açıdan revize edilmesi istenseydi; eserin metinsel bilgi yükünün kontrol edilebilir olması için, özet tabloları ya da veri analiz modelleri (nitel çalışmalarda kullanılan) kullanılabilirdi. Bu tablolar ya da modeller, okuyucunun hem anladıklarının doğrulanması için bir kontrol zemini hem de görsel öğrenenler için alternatif bir öğrenme yolu olabilirdi. Özellikle bütün bölümlerde kuramcılar arası kavramsal karşılaştırmalar olduğunu görmekteyiz (Skinner-Thorndike karşılaştırması, s.91). Bu karşılaştırmalar; sonraki bölümler okunmaya başlandığında “kim kimden nasıl farklıydı” anlaşılmaz bir hal almaktadır. Bu nedenle, bilgi metinlerle sunulmak yerine zaman zaman tablolarla verilseydi okuyucu için daha anlamlı ve pratik olabilirdi. Eserde yapılması gereken diğer bir biçimsel değişiklik; sayfa kenarlarında küçük bilgi anekdotları oluşturulabilirdi. Belki her okuyucunun kendi çıkarımlarını yapması noktasında özgür bırakılmış olabilir fakat kitaptan doğru çıkarımların yapılması için okurken yardımcı ve yönlendirici bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır.

Kitabın biçimsel kimliği ile ilgili son olarak altını çizebileceğim nokta; kaynakçanın kitap sonunda toplu verilmemesi daha uygun olabilir (s.435). Bir araştırmacı olarak, farklı yaklaşımlarla ilgili bölümler içeren eserlerde, kaynakça toplu verildiğinde amacınıza uygun kaynağı bulmanın zor olduğunu düşünüyorum. Bir yaklaşımla ilgili kaynakçanın incelediğiniz eserde ayrı verilmesi araştırma sürecinde zaman kaybını engellemektedir. Örneğin, işlevselci kuramcılarla ilgili çalışma yapan bir araştırmacı; kaynakça toplu verildiğinde hangi çalışmanın işlevselci kuramla ilgili olduğunu tespit etmesi gerekiyor.

İçerik Açısından Değerlendirme

Bu bölümde, kitap içerik açısından değerlendirilmektedir. Kitapta sunulan bilginin kapsamının ne olduğu, içerik açısından eksiklerinin ve artılarının neler olduğu paylaşılmaktadır.

Öncelikle, içerik açısından çok yoğun bir eser olarak değerlendirilebilir. Kitaptan hedeflenen verimin alınması için hem psikoloji alanında hem de bilimsel yaklaşımlar konusunda belli bir akademik bilginin olması gerekmektedir. Yeterli düzeyde akademik bilgi yoksa mutlaka farklı kaynaklarla birlikte okunması tavsiye edilebilir. Örneğin birinci kısım kitabın girişi ve temeli niteliğinde öğrenme üzerine tartışmalardan oluşmaktadır. Kitabın en anlaşılır kısmı olarak nitelendirilebilecek bu kısım için bile mutlaka bilim felsefesi ve tarihinin az da olsa bilinmesi gerekmektedir. Eserin önsözünde kitabın eğitim fakültelerindeki bütün lisans öğrencileri uygun bir kaynak olduğu ifade edilmektedir (s.xix). Fakat, ikinci bölümdeki Thomas Kuhn ve Popper'in bilime dair görüşlerinin öğrenme kuramları ile ilişkilendirilmesi doktora seviyesinde bir anlayış ve bilgi birikimiyle mümkün olabilir. Bir lisans öğrencisinden beklenemez.

Kitabın içeriğini, doğrudan hedeflenen kuram bilgisi ve dolaylı olarak ele alınan multidisipliner içerik olarak ikiye ayırabiliriz. Kuram bilgisi açısından doğrudan ifade edilen içerik; öğrenmeyi tanımlamak, kuramlara göre öğrenme süreçlerinin nasıl olduğunu göstermek, öğrenme kuramlarını tarihsel bir perspektifle vermek ve kuramların eğitimsel uygulamalar için yansımalarını paylaşmaktır (s.xvii). Diğer taraftan multidisipliner içerik olarak; bilimsel araştırma yöntemleri (Skinner'in birikimli kayıt yöntemi, s.77; Hull'un hipotetik tündengelem yaklaşımı, s.117; Gestaltçıların içebakışçı yöntemi, s.241), grafik bilgisi (Crespi grafiği, s.125), matematik bilgisi (Estes'in matematiksel öğrenme modeli, s.234) gibi kuram bilgisinin içinde dolaylı olarak verilen konular oluşturmaktadır.

Kitapta ele alınan kuramcılar bölüm başlarında kısaca hayat hikayeleri verilmiştir. Bu hikayeler bilim insanı kimliğinin neleri gerektirdiği noktasında biz genç bilim insanlarına örnek olmaktadır. Örneğin; Thorndike'in 60 yaşına kadar yirmi bin saatten fazla zamanı kitap okumaya ayırdığını, Thorndike (s.50), Skinner (s.72), Guthrie (s.193) ve Piaget (s.269) gibi kuramcılarının çok yönlü bilimsel girişimciliği dolayısıyla birçok disiplinle ilgilendiklerini; kuramcılarının "yaşamak için bilim yerine; bilim için yaşamak" anlayışıyla bilimi, bir yaşam şekli olarak tercih ettiklerini görmekteyiz. Bu hikayeler, biz genç bilim insanlarına yönelik bilimsel yaşam ölçütleri ortaya koymaktadır. Örneğin, Skinner'in kendi çocuklarını gözlemlemesi (s.270), bilimin aslında çok yakınımızda olduğunu; Tolman'ın akademik özgürlüğü ihlal eden bağlılık yeminini imzalamaması (s.287), bilimin özgür beyinlerle yapılabileceğinin ölçütüdür.

Eserde, içeriğin sunulmasında sarmal ve bütüncül bir yaklaşım benimsenmiştir. Kuramlarla ilgili bilgilerin; tarihsel ya da olgusal bir hiyerarşi ile verilmediği görülmektedir. Bu nedenle, eserde bölümler arası kavramsal ilişkilendirmelerin çok fazla yapıldığı tespit edilmiştir. İçeriğin sarmal bir yaklaşımla sunulması, kuramların bütüncül öğrenilmesini ve öğrenmenin pekiştirilmesini sağlamaktadır. Örneğin, Estes'in öğrenmede bitişiklik ilkesi Guthrie ile ilişkilendirilirken (s.218); yine Estes'in öğrenme eğrisi 6. bölümdeki Hull'un formülleriyle ilişkilendirilmiştir (s.219). Diğer bir örnek bölüm 5'te Thorndike'in araçsal koşullanması, Skinner'in edimsel koşullanması bağlamında tekrar ele alınmıştır (s.93). Her iki koşullanma için bütüncül bir öğrenme sağlanmaktadır. Hemen hemen bütün bölümlerde içerik açısından, özellikle pekiştireç kavramına yönelik, önceki ve sonraki bölümler arasında sürekli geçişlerin olduğu görülmektedir.

Kitapta, içerik açısından yetersiz olarak değerlendirilebilecek noktalardan biri; kuramların temel kavramları ile eğitime yansımaları arasında genellikle bir kopukluğun olmasıdır. Bazı bölümlerde kuramcının şu yaklaşımından dolayı sınıfta böyle yapılmalıdır vurgusu yapılırken; bazı bölümlerde kuramın hangi ilkesi eğitime ilgili bu çıkarıma sebep oldu sorusunu akla getirmektedir. Örneğin; Tolman sınıf tartışmalarının küçük gruplarla yapılmasını önermektedir (s.307). Böyle bir çıkarım Tolman'ın hangi iddiasından/ilkesinden yola çıkarak öne sürüldüğü anlaşılmemektedir. Fakat, Piaget'in en uygun eğitimin hafifçe zorlayan deneyimler içermesi gerektiği görüşü; özümseme ve düzenleme kavramlarıyla ilişkilendirilebilmektedir (s.281). Çok kolay bir deneyimde düzenleme olmayıp sadece özümseme (bilginin anlamlandırılması) olacağı için öğrenme gerçekleşmeyecektir. Aynı şekilde çok zor bir deneyimde de ne özümseme ne de düzenleme olmaz ve bilişsel dengesizlik devamlı olacağı için öğrenme gerçekleşmez. Bu örneklerden hareketle, kuramların eğitimciler için daha anlamlı olmasına yönelik kitaptaki hangi eğitimsel çıkarımın hangi temel kavrama dayandığına yönelik içerik revize edilebilir.

Kitabın olumsuz noktalarından biri kavramsal olarak verilen bazı bilgilerin açıklanmadığı ya da tamamlanmamış bilgilerin olduğu tespit edilmiştir. Örneğin; birinci kısımda doğal gözlem ve maddeci yaklaşım sadece ifade edilmiş fakat ne olduğu anlaşılır değil(s. 12-13); yedinci bölümde Pavlov’un uyarılma ve ket vurma kavramlarının ne ile ilişkili olduğu belirtilmiş ama açık ve anlaşılır bir tanım bulunmamaktadır (s.157); yedinci bölümde Rescorla-Wagner kuramının klasik koşullanmaya katkısının ne olduğu psikolojik bir denklemden öteye gitmediği görülmektedir (s.169). İçerikte oluşan bu belirsizliğin ya da kesik bilgilerin nedeni; bir kuramı ilgilendiren bütün bilgilerin bir arada sunulmaya çalışılmasından kaynaklanmaktadır.

İçerik açısından bu kitabı güçlü kılan özellik; kuramların başka kaynaklardan alıntılarla desteklenmesi ve kuramcılarının orijinal bakış açılarının da sunulmasıdır. Örneğin, sekizinci bölümde alışkanlıkların nasıl değişeceği konusunda yazar, Guthrie’nin dört yaklaşımını açıklamaktadır (s.201). Yazar konuyu kendi çıkarımlarıyla anlatırken aynı zamanda Hull’un alışkanlıkların yapısına yönelik görüşleriyle desteklediğini görüyoruz. Hemen arkasından da Guthrie’nin orijinal çalışmasındaki ifadelerini paylaşmaktadır. Bu durum, konuyla ilgili bilgilerin geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamaktadır.

Buraya kadar, kitabın genel içerik değerlendirmesi yapılmıştır. Sonraki paragraflarda bölümler bazında önemli bilgilerin altı çizilmiştir.

Kitabın birinci kısmında kuramların temelini oluşturan felsefi anlayışlardan bahsedilmektedir. İlk okunduğunda çok yüzeysel ve bağlantısız bilgiler olarak algılanmaktadır. Fakat kuramların olduğu sonraki bölümler okunurken ilk bölümde anahtar bilgilerin verildiği anlaşılmaktadır. Örneğin, ilk bölümde bir anda tutumluluk ilkesinden bahsedilmekte ve bilimin neden diğer ilkeleri değil sorusu akla gelmektedir (s16). Fakat daha sonra Thorndike’in ve Guthrie’nin yaklaşımlarını anlamak için tutumluluk ilkesinden bahsedildiği anlaşılmaktadır (s.56 ve 193). Aynı şekilde birinci kısımda Popper’ın bilimsel yaklaşımında test edilebilir tahminlerinden bahsedilmesi, Hull’un dürtü azaltma hipotezini açıklamak içindir (s.133). Birinci kısımda, kuramlar arası bağlantılar olduğu vurgusunu yapmak amacıyla Kuhn’un bilimsel devrimlerinin verildiği anlaşılmaktadır (s.24).

Dördüncü bölümde, işlevselci yaklaşımı benimseyen kuramcılardan Thorndike ele alınmıştır. Thorndike’in kendisinden önce hayvan araştırmaları yapan kuramcılardan farklı olarak hayvan ve insan davranışları için uygun bir yöntem bilim geliştirdiği vurgulanmıştır (s.53). Öğrenme ile ilgili değişkenler üzerinde çalışmıştır. Uyarın ile tepkinin sinirsel bir bağ ile birbirlerine bağlı olduklarına inanmaktaydı (Bağlaşımcılık,53). Bu bölümde Thorndike’a ait; etki yasası (58), özdeş ögeler kuramı (60), tekrar yasası (63), ögelerin baskınlığı (60), öğrenmenin transferi(60) gibi kavramlar; işlevselci ve çağrışımçı kuramcılar için temel oluşturmaktadır. Örneğin, Thorndike’in ögelerin baskınlığı ilkesi, sekizinci bölümdeki Guthrie’nin seçici tepki anlayışına temel oluşturmaktadır (s.194).

Beşinci bölümde, edimsel koşullanma ve programlı öğretim üzerine çalışan Skinner’in kuramsal çalışmaları anlatılmaktadır. Bir önceki bölümde Thorndike’in araçsal koşullanması ile ilgili çalışmaları Skinner’in çalışmalarını daha anlaşılır yapmıştır. Bu bölümde, pekiştirme kavramına yönelik kapsamlı bilgi ile karşılaşmaktayız. Bölümün, Skinner’in, Premack’ın, Thorndike’in ve Timberlake’in pekiştirme iddialarını karşılaştırması açısından faydalı olduğu söylenebilir.

Skinner’in “bos organizma yaklaşımı ve fonksiyonel analiz yaklaşımı” ile uyarın sınıfları ve tepki sınıfları arasındaki basit ilişkileri keşfetmeye çalıştığını görmekteyiz (s.102). Bu nedenle “güdü, motivasyon, hedef” gibi boş bir organizmada olması mümkün olmayan terimleri araştırmalarında reddetmiştir(s.73). Skinner’i anlamak bakımından önemli bir nokta olduğu söylenebilir.

Altıncı bölümde, öğrenmeyi ilk defa kuramla açıklayan Hull’ın çalışmaları ele alınmıştır. Hull, beden in ihtiyaçlarının, çevrenin ve davranışların, organizmanın hayatta kalma olasılığını artıracak şekilde nasıl etkileşime girdiğini açıklamaya çalışmıştır. Bu nedenle, Thorndike ve Skinner’den farklı olarak öğrenmeyi daha karmaşık süreçlerle araştırdığı görülmektedir. Bu karmaşıklığın nedeni, Hull’un U-T arasında uyarıcı izi diye nitelediği sinirsel bir bağdan kaynaklanmaktadır (s. 118).

Bu bölümde Skinner, Thorndike ve Hull arasında çok sık açıklayıcı karşılaştırmaların yapıldığı görülmektedir. Örneğin pekiştirme kuramcısı olan her üç araştırmacının pekiştirici “bir tepkinin ortaya çıkmasını artıran şey; tatmin edici ya da rahatlık verici şey ve dürtü azaltıcı uyarın” şeklinde farklı farklı

tanımladıkları açıklanmıştır (s.119). Ayrıca, Hull, “ genellenmiş alışkanlık gücü ve dürtü azalması” ile Thorndike’in “etki yasası ve öğrenmenin transferindeki özdeş öğeler” ile benzerlik göstermektedir (s.120). Örneğin, Hull, kendi “dürtü-uyaran azaltma” kuramında Thorndike’in etki yasasını, “uyarıcı, biyolojik bir ihtiyacı karşılayan tepkiye neden oluyorsa uyarıcı-tepki ilişkisinin güçlü olacağı” şeklinde açıklamaktadır(s.119). Thorndike’da ise haz veren ya da rahatsızlık verici durumlar uyarıcı-tepki ilişkisini güçlendirdiği vurgulanmaktadır.

Yedinci bölümde, çağrışımçı kuramcılardan olan Pavlov’un klasik koşullanma ve temel kavramlarına ilişkin çalışmalarından bahsedilmiştir. Bölüm ilk okunmaya başladığında “çağrışımçı kuramcıların temel anlayışı nedir” sorusu akla gelmektedir. Bu nedenle Pavlov’un çalışmalarından bahsedilmeden, Çağrışımçı Kuramın babası Aristo’nun tezat yasası, bitişiklik yasası ve sıklık kanunlarından (s.30) kısaca bahsedilebilirdi. Bu durum, Pavlov’u daha iyi öğrenmek amacıyla okuyucuyu önceki bölümlerde okuduğu işlevselci kuramcılarının etkisinden kurtarabilirdi.

Bölümün başlangıcında, Pavlov’un genç bilim insanlarına bilim insanı olma yolunda tavsiyelerini içeren önemli bir mektubundan bahsedilmektedir (s.152). Mektupta, genç bilim insanlarına; sistematik olmaları, ilk işlerinin bilimin esaslarını öğrenmek olduğu, kusurlarını hasır altı etmemeleri, bir alana tam hakim olmadan diğerine geçmemeleri, bilimsel çalışmalarda angarya işleri yapmaya karşı sabırlı olmaları, gerçeklikler ve gerçekliklerin kökenlerine dayanarak çalışmaları ve herşeyi bilseler de tevazulu davranmaları tavsiye edilmiştir (s.152). Bu tavsiyelerin, günümüzdeki bilim insanları için bir yol haritası olarak kullanılabilceği söylenebilir.

Yedinci bölümde, klasik ve araçsal koşullanma arasında önemli bir karşılaştırma yapılmıştır (s.162). Her iki koşullanmayla ilgili yaşanan karmaşanın giderilmesi noktasında önemli görülebilir. Bu karşılaştırmaya göre; klasik koşullanma tepkinin ortaya çıkarılmasıyla; araçsal koşullanma ise tepkinin yayılması ile ilgilidir. Klasik koşullanmada tepki pekiştireçten sonra istemsiz ve otomatik ortaya çıkarken; araçsal koşullanmada ise pekiştireçten önce istemli ve organizmanın kontrolünde ortaya çıkmaktadır. Her iki koşullanmada var olan ortak noktalar; pekiştirecin gerekliliği, sönme, kendiliğinden geri gelme, genelleme, ayırt etme ve ikincil pekiştireç gibi olgulardır (s.163).

Yedinci bölümde, davranışçılarla ilgili önemli bir ayırmadan bahsedilmektedir. Davranışçılığın kurucusu Watson’un, Pavlov’un hiçbir ilkesini kabul etmediği bilgisi bulunmaktadır. Watson’a göre koşullanma pekiştireç olduğu için gerçekleşmemektedir; koşullu ve koşulsuz uyarın birbirini takip ettikleri için gerçekleşmektedir(s.183). Watson; uyarınlar, birlikte sık ortaya çıktıkları için aralarındaki ilişkinin güçlü olduğuna inanmaktadır. Bu da onun Thorndike’in sadece bitişiklik ve sıklık yasalarını kabul ettiğini göstermektedir.

Sekizinci bölümde, Thorndike ve Skinner’in düşüncelerine çok benzer anlayışlar ortaya atan çağrışımçı kuramcılardan Guthrie’nin çalışmalarına değinilmiştir. Guthrie, bilimin tutumluluk ilkesinden hareketle öğrenmeyi sadece bitişiklik ilkesinin açıkladığını ve öğrenmenin, U-T arasında bir kez eşleşmeyle gerçekleştiğini iddia etmektedir (s.194 ve 200). Ona göre, uyarıcı ve tepki arasındaki ilişki basit ve pekiştireçlerden bağımsız olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, Thorndike’in etki yasasını gereksiz olarak görmektedir (s.197). Guthrie’nin öğrenme ile ilgili en önemli ilkesi yenilik ilkesidir (s.194). Ona göre, belirli uyarıcı setine verilen en son tepki, bu uyarıcı seti tekrar edildiğinde gerçekleşen en yakın tepkidir. Uyarıcı seti değiştiğinde ise yeni tepki setinin oluştuğunu; her yeni tepki setinin oluşmasını da önceki öğrenmeler için “unutma” olarak tanımladığını görmekteyiz (s.198).

Guthrie’i anlama noktasında hareket-eylem- beceri arasındaki hiyerarşik ilişkinin bilinmesi önemlidir (s.196). Guthrie’e göre, hareket tek denemede bir kez u-t eşleşmesiyle öğrenilir. Eylem ise, birçok hareketten oluştuğu için birçok u-t çağrışımını gerektirmektedir. Beceri de birden fazla eylemi kapsamaktadır. Bu nedenle, becerinin öğrenilmesi; çok fazla u-t çağrışımıyla gerçekleşecektir.

Dokuzuncu bölümde, öğrenmenin matematiksel modelini ortaya koyan çağrışımçı kuramcılardan Estes’in çalışmalarına yer verilmektedir (s.236). Her ne kadar matematiksel modeliyle anlaşılmasa da Estes; pekiştireç ve ceza ile ilgili önemli iddialarda bulunmuştur (s.236). Estes, Guthrie’nin izinden giderek etki yasasını reddetmektedir. Ona göre, pekiştireç ve ceza davranışı ne güçlendirir ne de zayıflatır. Pekiştireç ve ceza olmadan da öğrenmenin gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Her iki kavramın

fonksiyonunun; öğrenilmiş bilginin davranış içerisinde nasıl gösterileceğini belirlediğini savunmaktadır. Bu nedende, pekiştiric ve ceza kavramlarını performans değişkenleri olarak tanımlamaktadır.

Onuncu bölüm; bir geçiş bölümüdür. Buraya kadar eserde u-t teorisyenlerinin, organizmanın alışkanlıklarını biriktirerek tepki yeteneklerini geliştiren pasif bir varlık olduğu varsayılmaktaydı. Bu bölümde, Wertheimer, Köhler ve Koffka tarafından ortaya atılan Gestalt Kuramı tartışılmaktadır. Yapı ve örüntü anlamına gelen gestalt, dünyayı anlamlı bütünler halinde deneyimlediğimiz anlayışını savunmaktadır (s.240). Bu bölüm geçiş bölümü olduğu için Davranışçılar ve Gestaltçılar arasında sürekli bir karşılaştırma yapılmaktadır. Davranışçılar için elementçi, moleküler, nesnel, deneyselci oldukları vurgulanırken; buna karşın Gestaltçıların holistik, molar, öznel, doğuştancı, fenomenolojik olduklarının altı çizilmektedir (s.242). Beyin; davranışçılar tarafından duyuşsal bilgiye cevap veren pasif bir yapı olarak karakterize edilirken; Gestaltçılar tarafından duyuşsal bilgiyi dönüştüren, örgütleyen aktif bir yapı olarak tanımlanmaktadır (s.244).

Bu bölümde, Gestalt kuramıyla öğrenme, U-T bağlantılarının dışına çıkmaktadır. Bilişsel ilkelere dayalı bir anlayışla öğrenme; bir problem çözme süreci olarak açıklanmaktadır (s.249). Organizma, bir problemle karşılaştığında bilişsel bir dengesizlik oluşmaktadır. Beyin, dengeyi sağlayana kadar duyuşsal bilgiyi düzenler, basitleştirir ve anlam katar (Pragnanz yasası, 244). Bu süreçte beyin var olan boşlukları tamamlama eğilimindedir (Tamamlama ilkesi, 244). Boşluklar tamamlandığında “aha” anı yaşanır ve organizma içgörüşel bir çözüme ulaşır (s.250). Eğer problemin içgörüşel çözümü tam anlamıyla gerçekleşmezse sürece dair daha kalıcı ve detaylı bir hatırlama gerçekleşmektedir (Zeigarnik etkisi, s. 249).

On birinci bölümde; öğrenmeyi, çevre ile başa çıkabilmek için zihinsel süreçlere dayandıran Piaget ve onun bilişsel terminolojisi ile karşılaşmaktayız. Piaget, organizmanın çevreye uyumunda özümleme, düzenleme, dengeleme ve içselleştirme süreçlerinden bahsetmektedir. Kişi, her bir deneyiminde dıştan gelen uyarıcılara, şema dediği bilişsel yapıları sayesinde hatırlayarak, bilerek cevap verebilir (Özümleme, 271). Ya da kendisi için farklı olan deneyimin uyarıcılarına mevcut bilişsel yapılarıyla cevap veremez ve değişikliğe gider (Düzenleme, 272). Bu süreçte, bilişsel bir dengesizlik oluşmaktadır. Organizmanın doğuştan gelen uyum gereksinimi, bu bilişsel dengesizliği gidermeye çalışacaktır (Dengeleme, 273). Bilişsel denge sağlandıktan sonra organizmanın fiziksel çevreye bağlılığı azalma gösterecektir (İçselleştirme, 274). Fiziksel çevreye uyum başlangıçta duyu-motor şemalar ve açık davranış ile gerçekleşirken uyum sürecinde soyut işlemlere yerini bırakmaktadır (s. 274).

Bu bölümde alışılmış davranışçı-bilişselci tartışmasının dışına çıkmıştır. Piaget-Gestalt karşılaştırmasıyla bilişselciler üzerine derinlemesine bir anlayış oluşturma çabası görülmektedir (s.280). Özellikle her iki kuram, beynin organizasyon yeteneği noktasında farklı birer yaklaşım göstermektedir. Gestaltçılar doğuştan gelen Pragnanz yasası ile organize edilen bir beyinden bahsederken; Piaget, beynin organizasyon yeteneğini bilişsel yapıların gelişmesine bağlamaktaydı.

Bu bölümde ayrıca, Piaget tarafından ortaya atılan dört gelişim döneminden bahsedilmektedir(s.275).Öğrenme-öğretme süreçlerinin etkili tasarlanması noktasında bu dönemlerin bilinmesi önem arz etmektedir. İlk olarak duyuşsal-motor dönem; doğumdan iki yaşına kadar olan, çocuğun benmerkezci olduğu, doğrudan ilgilenmedikleri nesnelere onlar için olmadığı bir dönemi kapsamaktadır. İkinci dönem; ikiden yedi yaşına kadar olan, sembolik(benzerlik ilkesine dayanan) ve sezgisel (korunum ilkesine dayanan) olarak ikiye ayrılan işlem öncesi dönemdir. Üçüncü dönem, yedi-on iki yaş arasındaki çocukların somut problemler üzerinde sınıflar, seri dizimi yapabildiği somut işlemler dönemidir. En son dönem ise; gerçek olanın artık mantıksal düşünmeye dayandığı soyut işlemler dönemidir.

Piaget yapılan eleştiriler, gelişim dönemlerinde bahsettiği gibi küçük çocuklar sınırlı değildir. Onun varsayımları, kendi kültüründen farklı kültürdeki çocuklar tarafından doğrulanmamaktadır (s.284). Eğitimle ilgili keşifle öğrenme ve yönergeyi reddetme tavsiyesi, fen öğretimi derslerinde yönerge öğretmenin daha üstün olduğu gerçeğiyle çelişmektedir.

On ikinci bölümde yöntemsel olarak davranışçı, metafiziksel olarak bilişselci bir teorisyen olan Tolman’ın çalışmalarından bahsedilmektedir (s.288). Tolman’ın içe bakış yaklaşımına değer vermemesi, gözlemlenebilir uyarıcı-tepki ile ilgilenmesi ve bütüncül davranışı benimsemesi, onu biraz Gestalt kuramcısı biraz Davranışçı yapmaktadır. Bu bölüm, okuyucunun zihnindeki kuramlarla ilgili klasik

kutuplaşmayı yıkmaktadır. Örneğin, Davranışçılara ve Gestaltçılara ait pekiştireç kavramı yepyeni bir anlayışla sunulmaktadır. Davranışçılardaki pekiştireç kavramı Tolman'da doğrulama olarak anlatılmaktadır (s. 291). Doğrulamanın fonksiyonu; organizmanın neyin neye yol açtığını keşfetme süreciyle (öğrenme) ilgili önsezilerinin deneyimlerinde karşılık bulmasıdır. Aslında pekiştireç/doğrulama burada deneyimlerin bir parçasıdır yani Tolman'ın deyişiyle performans değişkenidir (s.292).

Tolman, öğrenme ile performansı ayırarak gizil öğrenme kavramının varlığını göstermeye çalışmıştır (s.292). Gizil öğrenme performansa dönüştürülmemiş öğrenmedir. Tolman'a göre çevremiz hakkında birçok şey biliriz fakat bir ihtiyaç durumunda bildiklerimize göre hareket ederiz.

Tolman'ın kuramının biçimsel yönleri (s.299) ve öne sürdüğü öğrenme türleri (s. 304) ile ilgili bilgilerin yeterince açık olmadığı söylenebilir. Öne sürdüğü altı öğrenme türünün aslında öğrenme eylemi olmadığı; öğrenme için kalıplaşmış ve standardize edilmiş birer bilişsel yapı olduğu fark edilmektedir.

On üçüncü bölümde gözlemleyerek öğrenmenin kuramcısı Bandura'nın çalışmaları tartışılmaktadır (s.312). Bandura'nın gözlemleyerek öğrenme ile ilgili en önemli bulgusu kendisinden önceki kuramcılardan farklı olarak gözlemleyerek öğrenmeyi taklitten ayırmasıdır (s. 316). Gözlemleyerek öğrenmenin; başkalarının davranışlarını aynen tekrar etmekten daha karmaşık olduğunu söylemektedir. Burada, öğrenilen şey başkalarının gözlenebilir deneyimlerinden elde edilen yarara yönelik ve bilişsel olarak işlenen bilgidir. Eğer birey gözlemleyerek öğrenememişse; ya gözlemci modelin ilgili aktivitelerini izlememiştir ya onları belleğinde saklamamıştır ya da bu davranışları fiziksel olarak yapma yeteneğine sahip değildir ya da davranışları yapmak için uygun güdüleyici bulunmamaktadır (s.321).

On dördüncü bölümde, beynin nörofizyolojik yapısı ve işlevleri ile ilgili önemli bilgilerin olduğu bu bölümde Hebb'in çalışmalarından bahsedilmektedir. Hebb; beynin, davranışçıların ve çağrışımçıların düşündüğü gibi bir santral olmadığını, zekanın deneyimlerle oluştuğunu ve genetik olarak belirlenmediğini, zekanın belirlenmesinde çocukluktaki deneyimlerin yetişkinlikteki deneyimlerden daha önemli olduğunu vurgulamaktadır (s.345). Hebb'e göre çocukluktaki öğrenme sonraki öğrenmelere zemin hazırlar. Hebb; öğrenmede duyuşal çeşitlilik üzerinden kısıtlı ve imkansız çevrelerden bahsetmektedir (s. 347). Ona göre; imkansız çevre daha fazla duyuşal çeşitlilik sağladığı için çok sayıda sinirsel devrelerin oluşmasını sağlar. Hebb'in ortaya attığı diğer bir kavram uyarılma düzeyidir. Bir işteki en iyi performansın gerçekleşmesinde o işe özgü belirli bir uyarılma düzeyi bulunmaktadır (s. 350). Örneğin, koridorda öğrenciler konuşuyorken ders çalışan bir öğretim görevlisi; ders çalışmaya elverişli daha az uyarıcı olması için kapısını kapatır.

Son bölümde, güncel öğrenme kuramları ve dayandıkları varsayımlar tartışılmaktadır. Güncel öğrenme kuramlarında; öğrenme ilişkileri, korku ile bağlantılı işleme sinyallerinin nasıl olduğu, bizim diğerlerinin niyetlerini nasıl öğrendiğimiz, beyindeki bilişsel işlemlerin aktivitesi gibi konular yer almaktadır (s. 409). Bu bölümde, beyin temelli eğitime yönelik on iki varsayımdan bahsedilmektedir (s.410): 1.beyin paralel bir işlemcidir, 2. öğrenmeye tüm fizyoloji dahil olur, 3. Anlam arayışı doğuştan gelir, 4. Örüntü oluşturma sürecinde anlam arayışı ortaya çıkar, 5. Duygular, örüntü oluşturmada önemlidir, 6. Her beyin aynı anda parçaları ve bütünü algılar, 7. Öğrenmeye hem odaklanmış dikkat hem de çevresel algılar dahil olur, 8. Öğrenmeye her zaman bilinç ve bilinçaltı süreçler dahil olur, 9. mekansal ve ezber öğrenmeye dair en az iki bellek sistemimiz bulunmaktadır, 10. Beyin, mekansal bellekteki olguları en iyi zamanda hatırlar ve anlar, 11. Öğrenme, zorluklara meydan okuyarak gelişir ve 12. Her beyin benzersizdir. Bu varsayımlardan hareketle her birey kendine özgü bir öğrenme stiline sahiptir. Bu nedenle, bireylerin öğrenme stilleri dikkate alındığında öğrenmenin daha etkili olacağı vurgusu yapılmaktadır.

Eğitime Yansımaları Açısından Değerlendirme

Bu bölümde, kitapta sunulan bilgiler doğrultusunda öğrenme kuramlarının psikoloji alanından ziyade eğitim bilimleri açısından özellikle bir sınıf ortamındaki çıktıları değerlendirilmektedir.

Thorndike'in anlayışının benimsendiği bir eğitim sürecinde; öğrenciler doğru tepkileri öğrenen, aktif mekanik organizmalardır. Bu organizmalara, anlatarak bilgi öğretilemez çünkü aklın şekillendirilmesi değil; davranışın şekillendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle, öğrenme, deneme- yanılma yoluyla gerçekleşmektedir. Bu süreçte, öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine ve basitten karmaşığa göre düzenlenmesi vurgusu yapılmaktadır. Sınıf içi etkinliklerde, öğrencilere istenen

davranışı gerçekleştirdiklerinde onlara tatmin edici durumlar yaşatılması gerekir. Yanlış tepkilerin düzeltilmesi için sınavlar kullanılmalıdır. Burada eğitimin amacı, öğrenciye gerçek hayattaki durumlara benzer durumları öğretmektir. Dünyayı sadece standardize ve kalıplaşmış davranışlardan oluşan bir yer olarak düşünürsek Thorndike’in eğitim anlayışında en belirsiz olan nokta, sınav kavramıdır. Böyle bir anlayışta sınav denilen olgu nedir?

Skinner’in benimsendiği bir eğitim sürecinde davranışçılığın hümanistik yüzü ile karşılaşmaktayız. Skinner’in yaklaşımında; yapılandırmacılıktaki ile aynı anlamda olmasa da öğrenci merkezliyetçiliğinin önplana çıktığını söyleyebiliriz. Öğrenenlere, kendi hızlarında öğrenmeleri için fırsat verilmesi, öğrenciye ceza uygulamaktansa yanlış davranışın görmezden gelinmesi, öğrenmenin gerçekleşmemesinin sebebinin öğrenciden mantıksız şeyler istenmesi, davranış kontrolünde disiplinin tavsiye edilmemesi, öğrenirken kendi kişisel zaman çizelgelerini takip etmeleri gibi uygulamalar dolayısıyla Skinner’in yaklaşımı hümanistik olarak değerlendirilebilir. Skinner bir davranışçı olduğu için eğitimin hedeflerinin gözlemlenebilir şekilde tanımlanmasını önermektedir. Skinner’in eğitimsel yaklaşımını günümüzde çevrimiçi modüler programlarda görebilmekteyiz.

Hull’un anlayışının benimsendiği bir eğitim sürecinde orta düzeyde kaygı oluşturularak öğrenmek için koşul oluşturulmaktadır. Bu durumun bütün öğrenciler için geçerli olmadığını düşünüyorum. Kaygının, ders çalışmak için bir neden olabilir fakat her zaman öğrenmenin önüne geçerek istenilen performansı olumsuz yönde etkilemektedir. Hull’un kaygı oluşturma üzerine kurulu bir öğrenme sürecindense, Thorndike’in haz verici bir durumla neticelenen bir öğrenme süreci daha verimli olabilir. Hull’un eğitimle ilgili olumsuz değerlendirilebilecek diğer bir anlayışı, hafızanın gelişmesi ve öğrenilenlerin uygulanması için aralıklı testleri önermesidir. Bunun yerine aralıklı konu tekrarları daha verimli olabilir.

Pavlov’un klasik koşullanması üzerinden sınıf ortamındaki öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik doğrudan çıkarımlar yapmak çok zor. Fakat klasik koşullanmanın ilkeleri göz önünde bulundurularak öğrencilerin tutumlarının anlamlandırılmasında ve değiştirilmesinde klasik koşullanma etkili olabilir. Örneğin, öğrencilerini tanıyan bir öğretmen sınıf içinde istenilen davranışın gerçekleşmesinde, öğrenciler için olumlu tutuma sahip olduğu durumlar istenilen davranışla ya da kullanılan öğrenme- öğretilme yöntemleriyle eşleştirilebilir. Örneğin, müzik dersine olumlu tutumu olan matematikte başarısız bir öğrenci için sesler ve sayılar eşleştirilebilir.

Guthrie’ye göre başarılı olmak için, hedeflenen davranışın kendi bağlamında pratik edilmesi gerektiğini iddia etmektedir. Örneğin, bir sınava, sınavın yapılacağı salonda çalışılırsa başarılı olunur. Çünkü tüm uyarıcılar çalışılan bilginin çağrışımı olacaktır. Guthrie’nin bu iddiası tam tersi düşünüldüğünde çürütülebilir. Bir üniversite öğrencisi, sınavlarına belli bir salonda girdiğinde sürekli başarısız olmaktadır. Başka bir salonda ise başarılı olmaktadır. Her ikisinde de sınavın olacağı salonda ders çalışmaktadır. Belli bir süre sonra sınavdaki başarısızlığı ders çalıştığı sıradaki uyaranlara yansımaya mı sorusu akla gelmektedir. Ayrıca Guthrie’nin yaklaşımı, ezbere dayalı bilgi sınavları için bir yere kadar geçerli olabilir. Guthrie’nin eğitim anlayışına diğer bir eleştiri; her öğrenmede önceki öğrenmeler için unutmaya gerçekleştiği iddiası üzerinedir. Eğer öyle olsaydı, matematik dersinde daha karmaşık problemler /denklemler hiçbir zaman çözülemezdi çünkü yeni öğrenmelerle dört işlemin unutulması gerekirdi. Guthrie’nin unutmaya ifadesi belki yeni ve gelişmiş bir tepkinin öncekinin yerini alacağı şeklinde yorumlanabilir.

Estes’in kuramı istatistiksel öğrenme kuramı olduğu için sınıf içerisinde nasıl kullanılacağıyla ilgili çıkarımda bulunmak çok zor görünmektedir.

Gestalt ilkelerinin dayandığı bir eğitim sürecinde, öğrenme, bilginin ezberlenmesinden problemin özünün anlaşıldığı bir yaklaşımı gerektirmektedir. Öğretmen, öğrencilere anlamlı örüntülerin keşfedilmesinde öğrenciye yardımcı olur. Öğrenirken öğrencilerde bilişsel dengesizlik oluşur ve öğrenciler düzenleme yapmaya çalışır. Bu süreç öğrenciden öğrenciye göre farklılaşmaktadır. Çünkü Gestaltçı yaklaşımda öğrenme önceki eğitim süreçleri ve bilinenler üzerinde gerçekleşir. Gestaltçı yaklaşımda dikkate değer bir ilkedden bahsedilmektedir: Zeigarnik ilkesi. Bu ilkeye göre bitmemiş işler daha iyi hatırlanmaktadır. Zeigarnik ilkesine dayanarak, sınıf ortamında, ders sonlarında işlenen konuyla ilgili öğrencilere yarım kalmış hikayeler, tamamlanmamış yaşantılar sunulabilir. Böylece öğrenci neden ve nasıl sorusunu cevaplayacağı süreçler içerisinde bırakılabilir.

Piaget'nin eğitim anlayışında, her çocuk kendine özgü bilişsel bir yapıya sahiptir. Etkili öğrenme için öğrencilerin bilişsel yapısının işlevsellik düzeylerini bilmeleri gerekir. Eğer öğrenciye, bilişsel yapısının çok üzerinde öğrenme deneyimleri oluşturulursa öğrenci ne özümseme (anlama) ne de düzenleme (değişiklik) yapabilir. Öğrenme gerçekleşmez. Piaget'nin gelişim dönemleri çocukların bilişsel yapıları hakkında genel kanılar sunmaktadır. Fakat her çocuk bulunduğu dönemde ifade edilen özelliklere sahip olmayabilir. Bu nedenle farklı öğretim materyalleri kullanılmalıdır. Bireysel eğitime önem verilmelidir. Piaget'nin anlayışı kabul edilebilir iddialar sunsa da bütün şartlarda gerçekleşmeyebilir.

Tolman, öğrenmeyi neyin neye yola açtığını keşfetme süreci olarak tanımlamaktadır. Tolman'ın bu tanımından hareketle eğitimin amacı nedensel ilişkileri öğretmek olarak algılanmaktadır. Nedensel ilişkiler öğretilerek öğrencilerden bilişsel haritalar oluşturmaları beklenmektedir. Bu bilişsel haritalar farklı problemlerin çözümünde yol gösterici olacaktır. Tolman'ın yaklaşımında öğrenen, çözüm stratejilerine sahip birey olarak yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Öğrenen, aktif hipotez kuran ve test edendir. Öğretmen ve akranları öğrenci için fikirlerinin yeterliliğinin test edildiği doğrulama araçlarıdır. Bu nedenle küçük grup tartışmaları desteklemektedir. Tolman'ın yaklaşımında pozitivist anlayışa dayanan yoğun bir gerçeklik hissedilmektedir. Öğrencilerin sadece nedensel ilişkileri keşfeden bir birey olarak yetiştirilmesi sosyal bilimler için sonraki kuşaklarda olumsuz bir netice verebilir.

Bandura'nın eğitim anlayışında, öğrenme başkalarının deneyimleri üzerinde de gerçekleşebilir. Gözlemleyerek öğrenmenin altını çizmektedir. Ona göre, öğretmenler sınıfta ders anlatmanın dışında problem çözme stratejilerini, ahlak kodlarını, performans standartlarını öğrenciler için modelleyebilir. Gözlemleyerek öğrenme, psikomotor becerilerin öğrenilmesinde, dil eğitiminde kullanılabilir fakat matematik gibi gözlemlenebilir davranışlar içermeyen disiplinlerin öğretiminde etkili olmayabilir.

Hebb'in eğitim anlayışında, öğrencide nörolojik düzeyde temsil edilebilirlik durumunun artırılmasıdır. Öğrenciler ne kadar çok karmaşık çevrede öğrenirlerse, o kadar çok nörolojik temsil gerçekleşir ve o kadar çok düşünebilir. Bu nedenle öğretmenin görevi öğrenciler için değişik materyallerin olduğu öğrenme-öğretim süreci oluşturmaktır. Hebb'in kuramında öğrenme için uyarılma düzeyi önemli bir faktördür. Çünkü öğrenme ortamında çok fazla uyarım varsa öğrenme gerçekleşmez. Örneğin, duvarları kırmızı renge boyanmış, penceresi inşaata bakan ve müzik atölyesinin yanında olan bir sınıfta öğrenme çok zor olabilir. Öğrenme için ideal uyarım düzeyi sağlanmalıdır.

Buraya kadar öğrenme kuramlarının özellikleri düşünüldüğünde, en iyi öğrenme kuramı öğrencilerin özellikleri göz önünde bulundurularak oluşturulan eklektik bir öğrenme kuramıdır. Her kuramın farklı eğitim ortamları için kullanılacak faydalı özellikleri bulunmaktadır.

Referanslar

- Olson, M.H., & Hergenhahn, B.R. (2016). *Öğrenmenin kuramları* (9. bs.)(M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Extended Abstract

The study has included a critical assessment of the book titled “Introduction to theories of learning” in English compiled by Matthew H. Olson ve B.R. Hergenhahn. The 9th edition (2016) of the book translated in Turkish by Muzaffer Şahin has been reviewed. The aim of the study is to reveal the scientific strengths and weaknesses of the book translated in Turkish as “Öğrenmenin Kuramları”. Furthermore, the study intends to infer some educational implications through the principles and samples related to theories of learning dealt with in the book. The review has been presented into three titles: 1. Organizational and Textual Review; 2. Content Review; and 3. Educational Implications.

Organizational and Textual Review

The book has consisted of seven sections and sixteen chapters. Each chapter has been designed in a similar framework including title lists, a short bibliography of theorist, basic concepts, other contributors’ views to theory, educational implications, criticism of the theory, and discussion questions.

The first argument to its organizational structure is presence of bold texts related to main ideas and basic theoretical concepts within text. Readers have faced information overload as flipping pages. To prevent the information overload, the bold texts have provided readers to catch main ideas in a practical way instead of wasting so much time as struggling detail info.

Another reading strategy along the book is to be shared of discussion questions at the end of each chapter. Discussion questions have led readers to a purposeful reading practice. In addition to the purposeful reading, the questions have given readers opportunity for a formative assessment before proceeding the next chapter.

The second argument to its organizational and textual structure is about scientific language used in the book. Theories of learning have been discussed in the context of psychology through the book. This has resulted in a great deal of psychological terms which many academicians from educational sciences may not easily conceptualize (e.g. epiphenomenalism, isomorphism, agnosia, p. 245).

In terms of constructive criticism, the authors would utilize summary tables or data analysis models (used in qualitative studies) so that intensive textual knowledge could be comprehensible. The summary tables or data analysis models could provide both a feedback for the readers to verify their understanding and an alternative learning path for visual learners.

Content Review

The book can be defined as an intense-content study. To reach the expected return from the book, readers involve to have a specific academic background in both the field of psychology and scientific research processes. In case of insufficient academic background, the book should be read in accompany with different supplementary resources. Although the first section has been designed with the most fundamental literature, the philosophy and history of science must be known at least a little to internalize the section. The preface of the book states that the book has addressed to all of the undergraduate student in the faculties of education (Olson & Hergenhahn, 2016, p. xix). Whereas, the second chapter discussing the theories of learning by associating with Thomas Kuhn’s and Popper’s views on science has required a PhD level of knowledge and understanding to perceive what the second chapter talks about.

The content of the book can be separated two parts as directly presented theoretical knowledge and indirectly addressed multidisciplinary content. In terms of directly presented theoretical content; concept of learning as a phenomenon, description of learning process to different theories, historical perspective of learning theories, and educational implications of learning theories have been dealt with in the chapters. On the other hand, the multidisciplinary content has reinforced the theoretical knowledge with scientific research methods (Skinner’s cumulative recording method, p.77; Hull’s hypothetical deductive approach, p.117; Gestalt’s introspective method, p.241), graphic literature (Crespi chart, p. 125), and mathematics literature (Estes’s mathematical learning model, p.234).

Educational Implications of Learning Theories

An educational process based on Thorndike’s learning theory has identified students as active mechanical organisms who learns correct responses. These organisms cannot be taught knowledge by lecturing because

the theory aims to shape behavior instead of brain. Hence, learning process is based on trial and error in which learning activities are arranged to the preparedness level of the students and from simple to complex.

Skinner has promoted student-centered instruction though not in the same sense in constructivism. This means that students have opportunity to learn at their own pace. Furthermore, Skinner has defended being ignored the unapproved behaviour of students instead of imposing punishment on the students. He also contends that learning most probably cannot occur as students are expected to do unreasonable things.

Hull's theory grounds education process and precondition of learning on a moderate level of anxiety. However, anxiety may be a reason to study, but it usually interferes with learning and negatively affects students' performance.

It is very difficult to make direct inferences for the learning-teaching processes through Pavlov's classical conditioning. However, considering the principles of classical conditioning, classical conditioning can be effective in making sense of and changing students' attitudes.

In an educational setting based on Gestalt principals, teachers are responsible to assist students in discovering meaningful patterns. While learning, students have experienced cognitive imbalance and try to make arrangements. This process may differ from student to student because in the Gestalt approach, learning has been settled on previous educational experiences and learning background.

In Piaget's understanding of education, every child has a unique cognitive structure. For an effective learning, students need to know the functionality levels of their cognitive structure. If learning experiences are created beyond the cognitive structure of the student, the student can neither assimilate (understand) nor regulate (change).

The best learning theory can be suggested as an eclectic learning theory created by considering the characteristics of students. Each theory has useful features that can be used for different educational settings including Guthrie's contiguity theory, Estes's stimulus-response, Tolman's small discussion group, Bandura's social learning theory, and Hebb's neuropsychological theory.