

e-ISSN 2636-7866

**ULUSAL EĞİTİM
AKADEMİSİ
DERGİSİ**

UEAD

Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi
Yılda İki Kez Yayınlanan Bilimsel Hakemli Dergi

Derginin Tarandığı İndeksler

Google Scholar

Scientific Indexing Services

COSMOS IF

CiteFactor

i2or

Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)

Academic Keys

Index Copernicus

Journal Factor

ResearchBib

DRJI

ASOS Index

Türk Eğitim İndeksi

InfoBase Index

Dergi İletişim Bilgileri

Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/uead>

E-posta: ulusalakademi@gmail.com

Derginin Sahibi

Doç. Dr. Öznur ATAŞ AKDEMİR

Tüm hakları saklıdır. Bu yayının tamamı veya bir kısmı yayıncının ve/veya dergi sahibinin yazılı izni olmaksızın hiç bir biçimde kopyalanamaz, çoğaltılamaz, satılamaz ve dağıtılamaz.

Copyright © 2024 - Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)

UEAD

Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi

Yılda İki Kez Yayınlanan Bilimsel Hakemli Dergi

e-ISSN: 2636-7866

Editör

Doç. Dr. Öznur Ataş Akdemir – Malatya Turgut Özal Üniversitesi

Editör Yardımcıları

Dr. Öğr. Üy. Mevsim Zengin – Mersin Üniversitesi

Alan Editörleri

Bilgisayar ve Teknoloji Bilimleri Eğitimi

Doç. Dr. Recep Öz

Sosyal Bilgiler Eğitimi

Prof. Dr. Vedat Karadeniz

Güzel Sanatlar Eğitimi

Prof. Gökay Yıldız

Temel Eğitim

Doç. Dr. Medera Halmatov

Eğitim Bilimleri

Doç. Dr. Murat Polat

Türkçe Eğitimi

Doç. Dr. Fatih Can

Fen ve Matematik Eğitimi

Dr. Öğr. Üy. Halil Zehir

Yabancı Diller Eğitimi

Dr. Öğr. Üy. Başak Eda Hancı-Azizoğlu

Yayın Kurulu

- Prof. Dr. Ahmet Aypay – Nazarbayev Üniversitesi
- Prof. Dr. Dilek Erbaş – Marmara Üniversitesi
- Prof. Dr. Elif Çelebi Öncü – Kocaeli Üniversitesi
- Prof. Dr. Emine Babaoğlan Çelik – Yozgat Bozok Üniversitesi
- Prof. Dr. Ş. Feza Orhan – Yıldız Teknik Üniversitesi
- Prof. Dr. Hakan Sarı – Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Prof. Dr. Halit Ev – Manisa Celal Bayar Üniversitesi
- Prof. Dr. Hasan Basri Memduhoğlu – Siirt Üniversitesi
- Prof. Dr. Hilmi Demirkaya – Akdeniz Üniversitesi
- Prof. Dr. İlknur Savaşkan – Bursa Uludağ Üniversitesi
- Prof. Dr. Kazım Çelik – Pamukkale Üniversitesi
- Prof. Dr. Mehmet Bekdemir - Erzincan Üniversitesi
- Prof. Dr. M. Engin Deniz – Yıldız Teknik Üniversitesi
- Prof. Dr. Mehmet Takkaç - Atatürk Üniversitesi
- Prof. Dr. Münir Oktay – Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
- Prof. Dr. Necati Cemaloğlu – Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Selahattin Turan – Bursa Uludağ Üniversitesi
- Prof. Dr. Sezgin Vuran - Anadolu Üniversitesi
- Prof. Dr. S. Sadi Seferoğlu - Hacettepe Üniversitesi
- Prof. Dr. Şuayip Özdemir – Amasya Üniversitesi
- Prof. Dr. Şükrü Ada – Bursa Uludağ Üniversitesi
- Prof. Dr. Türkan Argon – Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- Prof. Dr. Yasemin Kırkgöz - Çukurova Üniversitesi

Bu Sayının Hakemleri

Dr. Abdullah Türkmen – Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet Üstün – Amasya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Ayşe Arzu Arı – Kocaeli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Ayşenur Nazik Fayız – Bartın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Celal Boyraz – Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr. Davut Elmacı – Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan Demirtaş – İnönü Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Haydar Ateş – Türk Hava Kurumu Üniversitesi
Prof. Dr. Hülya Gür – Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin Serin – İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Dr. Öğr. Üy. Kamil Onur Karataş – Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Mehmet Erhan Yiğiter – Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Ertuğrul Uçar – Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Nurullah Yazıcı – Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Özge Metin Aslan – Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Özlem Çeziktürk – Marmara Üniversitesi
Dr. Pınar Kızıllan – Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Ramazan Şamil Tatık – Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Seda Önger – Uşak Üniversitesi
Dr. Ümit Ünsal Kaya – Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Yahya Çıkılı – Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Yasemin Kuşdemir – Kırıkkale Üniversitesi

UEAD

UEAD, Cilt: 8, Sayı: 1, Yıl: 2024

İçindekiler	Sayfa
Editör'den	I

Makaleler

1. Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitelerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
Zafer Bozdağ & Bünyamin Ağalday1-15
2. İlköğretim 5. Sınıf Müzik Derslerinde Web 2.0 Kullanımının Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi: Learningapps Örneği
Samet Altunkaynak & Muhsin Sarıkaya.....16-28
3. Türkiye’de İspat Kavramı Üzerine Matematik Eğitimi Alanında Hazırlanmış Lisansüstü Tezlerin Yönelimlerinin İncelenmesi: Bir Araştırma Sentezi Çalışması
Elif Ceren Sakallı Doğru & Adem Eroğlu & Nurullah Yazıcı.....29-53
4. İlkokul 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerinin İçeriğinin Değerler Açısından İncelenmesi
Mayide Tatlısu & Bilal Yorulmaz54-81
5. Öğretmenlerin Rol Fazlası Görev ve Sorumluluk Almak İstememelerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri
Ümit Bozyiğit & Ender Kazak82-107
6. Ortaokul Öğrencilerinde Okul Terk Riskinin İncelenmesi
Duygu Şeyma Avşar & H. İsmail Arslantaş108-125
7. Dijital Okuryazarlık ile İlgili Tezlerin Sistematiik Derlemesi
Zeynep Beyza Gür & Serap Nur Duman126-137
8. Türkiye Cumhuriyeti Danıştay’ının Eğitim ile İlgili Kararlarının İncelenmesi
Abdullah Coşkun & Erdal Toprakçı138-158
9. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Alan Dışı Öğretmenlerin İhtiyaçlarının Belirlenmesi
Esra Çınar & Emine Eratay159-173

Editör'den

Değerli meslektaşlar,

Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi yeni sayısıylâ okurlarıyla buluştu. Amacımız bilimsel bilginin nitelikli çalışmalarla okurlara ulaştırılmasıdır. Dergimizin çok yakın zamanda bilim insanları için önemli bir platform olacağı kanısındayız. Ulusal ölçekte yola çıkan dergimizin evrensel niteliklere sahip bir dergi olması temennisiyle bu sayıya katkıda bulunan bütün yazarlarımıza, yayın ve hakem kurullarına teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Öznur ATAŞ AKDEMİR

Editör

Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitelerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Zafer BOZDAĞ¹, Bünyamin AĞALDAY²

¹(Sorumlu yazar) Müdür Yrd., MEB, zzaferbozdag@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7849-0981.

²Doç. Dr., Mardin Artuklu Üniversitesi, bunyaminagalday@artuklu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0128-5055.

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 26.08.2023	<p>Eğitim kurumlarının amacıyla toplumun gelişimi büyük ölçüde örtüşmektedir. İş yaşam kalitesi, eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesinde, öğrenci başarısının yükseltilmesinde ve nihai olarak eğitim kalitesinde önemli bir role sahiptir. Bu çalışmada öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Tarama modelinde tasarlanan çalışmanın örneklemini, 125 kadın ve 209 erkek olmak üzere toplam 334 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" ve "İş Yaşam Kalitesi" ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi için bağımsız örneklem t testi, betimsel istatistikler, Kruskal Wallis H testi ile pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Analizler sonucunda öğretmenlerin genel olarak iş yaşam kalitelerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kadınların genel iyi olma düzeyleri erkeklerinkinden daha yüksek; lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre işi kontrol edebilme, genel iyi olma ve iş yaşamında stres yaşamama düzeyleri daha yüksek; orta ekonomik düzeye sahip öğretmenlerin düşük ekonomik düzeye sahip olanlara göre çalışma koşulları, iş kariyer memnuniyeti, genel iyi olma ve genel iş yaşam kalitesi düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçları literatür kapsamında tartışılmış ve çeşitli öneriler sunulmuştur.</p> <p>Anahtar Sözcükler: İş yaşam kalitesi, genel iyi olma, çalışma koşulları.</p>
Kabul Tarihi: 29.03.2024	

© UEAD 2024

Tüm hakları saklıdır.

Examination of the Work Life Quality of Teachers in Terms of Various Variables

Article Information	ABSTRACT
Received: 26 August 2023	<p>The purpose of educational institutions and the development of society overlap to a large extent. The quality of work life has an important role in the realization of the objectives of educational institutions, in increasing student success and ultimately in the quality of education. In this study, the quality of work life of teachers was examined in terms of various variables. The sample of the study, which was designed in the screening model, consists of a total of 334 teachers, 125 female and 209 male. "Personal Information Form" and "Work-Related Quality of Life Scale" scale were used as data collection tools. Descriptive statistics, independent groups t test, Kruskal Wallis H test, and Pearson correlation analysis were used in the analysis of the data obtained. As a result of the analyzes, it was determined that the quality of work life of teachers was high in general. Women's overall well-being is higher than men's; compared to teachers with undergraduate degrees, teachers with a postgraduate degree had higher levels of general well-being, being able to control work and not experiencing stress in business life; compared to those with low economic status, it has been determined that teachers with medium economic level have higher levels of job career satisfaction, general well-being, working conditions and general quality of work life. The results obtained from the research were discussed within the scope of the relevant literature and various suggestions were given.</p> <p>Keywords: Quality of work life, general well-being, working conditions.</p>
Accepted: 29 March 2024	

© UEAD 2024

All rights reserved.

DOI:10.32960/uead.1350418

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Bozdağ, Z., & Ağalday, B. (2024). Öğretmenlerin iş yaşam kalitelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 8(1), 1-15.

* Bu araştırma, Mardin Artuklu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 24.11.2021 tarihli 2021/10-18 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Citation Information: Bozdağ, Z., & Ağalday, B. (2024). Examination of the work life quality of teachers in terms of various variables. *National Journal of Education Academy*, 8(1), 1-15.

1. GİRİŞ

Günümüz dünyasında örgütlerde bireye verilen önemin arttığı, bu bağlamda bireyin mutluluğu ve doyumunu için yapılması gerekenler üzerinde birtakım çabaların harcandığı söylenebilir. Toplumunu yönlendiren ve değiştiren önemli örgütlerden biri olan okul, çalışanlarının mutluluğu ve genel olarak yaşam doyumları bağlamında değerlendirildiğinde daha etkin bir rol alabilir. Okul çalışanlarının yaşamı, istedikleri yönde ilerlediğinde eğitim-öğretim faaliyetlerine daha sıkı bir şekilde bağlanmaları mümkün olabilir.

Akar ve Üstüner'e (2017) göre örgütler amaçlarını etkili bir şekilde gerçekleştirebilmek ve başarıya ulaşabilmek için insan kaynaklarını etkin bir biçimde kullanmalıdır. Örgütte insan kaynaklarının etkin bir şekilde kullanılabilmesi ise birtakım faktörler çerçevesinde ele alınmaktadır. Öne çıkan önemli faktörlerden biri, iş yaşam kalitesidir. Yönetimde insanın temel alınması, örgütte verimlilik kadar çalışanların işlerinden doyum almalarının sağlanması, çalışanların kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri için nitelikli bir çalışma ortamının oluşturulması, iş yaşam kalitesini gündeme getirmektedir.

1.1. Problem Durumu

İş yaşamı kalitesi, Jayamma ve Naik (2006) tarafından çalışanlar ve örgüt arasında denge kurmayı amaçlayan, örgütün etkin bir şekilde faaliyetlerini yürütmesini hedefleyen, örgütteki çalışanların mesleki ve kişisel yeterliliklerini geliştiren, örgütün herhangi bir düzeyinde gerçekleşen etkinlikler olarak tanımlanmaktadır. Çalışanların iş yaşamına ilişkin olumlu ve olumsuz tutumları; kurumda kişisel ihtiyaçların karşılanması ile doyuma ulaşma düzeyi olarak ifade edilmektedir (Akt., Akan & Bektaş, 2014). Bireylerin temel gereksinimlerinin karşılanarak örgüte katkı sağladıklarına dair duygular geliştirmelerine, yeteneklerinin farkına varmalarına ve onları geliştirmelerine imkan tanıyan ortamların sağlanmasını içermektedir. Bireyin iş yaşamındaki tutum ve davranışlarının; örgütsel bağlılık, işgören performansını artırma, iş doyumunu, iş stresinin azaltılması, işten ayrılma eğiliminin azaltılması ya da işte kalma isteğinin güçlendirilmesi, örgütsel sapma davranışının azaltılması gibi konular üzerindeki etkisi, iş yaşam kalitesi bağlamında ele alınmaktadır (Demir, 2011). Akar ve Üstüner'e (2017) göre iş yaşam kalitesi, işgörenlerin örgütsel bir kimlik oluşturmalarını ve iş performanslarını arttırmalarını sağlamakta, iş doyumlarıyla mesleki girişimlerini yükseltmekte, işten ayrılma düşüncesi, devamsızlık ve tükenmişlik düzeylerini düşürmektedir. Bunları sağlayarak verimli ve etkili bir örgütün oluşması için gerekli ortamı oluşturmaktadır.

Öğretmenler açısından değerlendirildiğinde iş yaşam kalitesinin Akar (2017) tarafından “öğretmenlerin kendilerini güvende, huzurlu ve rahat ve hissedeceği, stres altında olmayacakları, yaptıkları işten doyum almalarını ve bütün yaşam alanlarıyla bütünleşmelerini sağlayacak ve genel iyi oluş durumlarını olumlu yönde etkileyecek bir okul ortamının oluşturulması” şeklinde tanımlandığı görülmektedir. İş yaşam kalitesi, bireylerin yaşamlarının her yönüyle bütünleşmelerini sağlayacak şekilde çalışma dünyasında fiziksel ve psikolojik iyi oluşu ifade etmekte ve iş yerinden alınan doyumunu etkilemektedir. Genel olarak meslek yaşamında iş yaşam kalitesinin önemli bir yeri olmakla birlikte,

özellikle bireylerin eğitim-öğretim süreçleriyle ilgilenen ve okulların en önemli unsuru olarak nitelendirilebilen öğretmenler için daha büyük bir önem kazandığı belirtilmektedir (Demir, 2016).

Türkiye’de eğitim kurumlarında öğretmenlerin iş yaşam kalitesiyle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, iş yaşam kalitesinin önemi düşünüldüğünde, bu çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Örn., Akman & İmamoğlu Akman, 2017; Çelik & Tabancalı, 2012; Demir, 2016; Demir, 2019; Erdem, 2010; Erdem, 2014; Kaplan, 2021; Karataş, 2021; Kaşık, 2022; Taşdan & Erdem, 2010; Yalçın, Yıldırım & Akan, 2016; Yaman, 2019). Öğretmenlerin iş yaşam kalitesine dair araştırmalar, hem mesleki yaşamlarını hem de psikososyal yaşamlarını geliştirebilmek adına önemlidir. Bu nedende bu araştırmada öğretmenlerin iş yaşam kalitelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan bu çalışmayla öğretmenlerin iş yaşam kalitelerinin artırılmasına yönelik sonuçların elde edilmesi hedeflenmiştir. İş yaşam kalitesinin, yaş, cinsiyet, medeni hal, etnisite, dini inanç, eğitim seviyesi gibi demografik değişkenlerden farklı şekillerde etkilenebileceği ifade edilmektedir (Çelik & Tabancalı, 2012). Dolayısıyla bu noktadan hareketle mevcut araştırmada öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri, çeşitli demografik değişkenler bağlamında incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma Diyarbakır il merkezindeki ilkokul ve ortaokuldaki öğretmenlerin iş yaşam kalitelerinin çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Söz konusu amaç doğrultusunda yanıt aranan sorular şunlardır:

1. Öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri yaş açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri mesleki kıdem açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri branş açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri ekonomik seviye açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Öğretmenlerin iş yaşam kalitelerinin çeşitli değişkenler açısından ele alındığı bu araştırma, tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modelinde, geçmişte ya da hali hazırda var olan bir durum olduğu haliyle betimlenmeye çalışılmaktadır. Bu araştırma modellerinde, araştırmanın konusu olan olay, birey ya da nesne, kendi şartları içerisinde olduğu haliyle tanımlanmaktadır (Karasar, 2005).

2.2. Araştırma Grubu

Bu çalışmanın evrenini, Diyarbakır il merkezindeki ilkokul ve ortaokullarda görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Diyarbakır ilindeki yaklaşık toplam öğretmen sayısının 26.000 (MEB, 2022) olduğu dikkate alındığında % 95 güven aralığında %5 hata payı için gerekli örneklemin 379 olduğu anlaşılmaktadır

(Büyüköztürk vd., 2013). Bu çalışmada ulaşılan 334 kişilik örneklemin bu bağlamda yeterli olduğu değerlendirilebilir.

Araştırmada evrenden örneklem seçimi, seçkisiz olmayan örneklem türlerinden uygun örnekleme ile yapılmıştır. Bu örnekleme tekniğinde para, işgücü ve zaman kaybını önleme temel amaçtır. Araştırmacı ihtiyacı olan büyüklükteki bir gruba ulaşına dek en ulaşılabilir cevaplayıcılardan başlayarak veri toplar (Büyüköztürk vd., 2013).

Aşağıda Tablo 1’de araştırmannın örnekleme dair demografik bilgiler sunulmaktadır. Tabloda katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdemi, branşı ve ekonomik düzeyine ilişkin bilgiler aktarılmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgileri

		n	%
Cinsiyet	Kadın	125	37.4
	Erkek	209	62.6
Yaş	24-64	334	100
Eğitim düzeyi	Lisans	297	88.9
	Lisansüstü	37	11.1
Mesleki kıdem	1-5 yıl	24	7.2
	6-10 yıl	40	12.0
	11-15 yıl	79	23.7
	16-20 yıl	80	24.0
	21 ve üzeri yıl	111	33.2
Branş	Sınıf öğretmeni	197	59.0
	Diğer/branş öğretmeni	137	41.0
Ekonomik düzey	Düşük	61	18.3
	Orta	266	79.6
	Yüksek	7	2.1

Katılımcıların % 62.6’sı erkeklerden % 37.4’ü ise kadınlardan oluşmaktadır. Yaşları 24-64 arasında değişen katılımcılardan eğitim düzeyi lisans olanların oranı % 88.9, eğitim düzeyi lisansüstü olanların oranı ise % 11.1’dir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında grubun çoğunlukla 11 yıl ve üzeri kıdemi olanlardan oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların % 59’unu sınıf öğretmenleri oluştururken % 41’ini çeşitli branşlardan öğretmenler oluşturmakta ve ekonomik düzey açısından grup genel olarak (% 79.6) orta düzeyde yer almaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

İş Yaşam Kalitesi Ölçeği (İYKÖ): Bu ölçek, Van Laar, Edwards ve Easton’un (2007) sağlık personelinin iş yaşam kalite düzeylerini belirlemek için geliştirdiği ölçektir. Akar ve Üstüner (2017) tarafından ölçeğin Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Uyarlama çalışması, dört farklı çalışma grubuyla yapılmıştır. Birinci çalışma grubu, 31 İngilizce öğretmeninden; 2. çalışma grubu 50 öğretmenden; 3. çalışma grubu 324 öğretmenden; 4. çalışma grubu ise 118 öğretmenden oluşturulmuştur Ölçeğin dilsel eşdeğerlik çalışmasında Türkçe ve İngilizce form arasındaki korelasyon değeri .77 olarak saptanmıştır. Türkçe formun pilot uygulamasında madde-toplam korelasyon değerleri, .32 ile .84 arasında değişen değerler almıştır. Ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alfa değeri ise .95 olarak belirlenmiştir. Ölçeğe ilişkin 23 madde ve altı faktörlü (genel iyi olma, iş ve kariyer memnuniyeti, işi kontrol edebilme, aile-iş yaşamı dengesi, iş yaşamında stres, çalışma şartları) yapı doğrulayıcı faktör analiziyle test edilmiştir. DFA sonuçları, ölçeğin model uyumunun yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir ($\chi^2/sd = 402.6657/224 = 1.79$; SRMR = .05; RMSEA = .05; CFI = .96; NNFI = .95). Ölçeğin faktörlerine dair yükler .33 ile .97 arasında

değişmektedir. Ölçeğin güvenilirliği için boyutlar ve ölçeğin geneline yönelik Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin Cronbach Alfa katsayıları; genel iyi olma (.79; .81), iş ve kariyer memnuniyeti (.78; .73), iş yaşamında stres (.70; .77), işi kontrol edebilme (.89; .71), aile-iş yaşamı dengesi (.91; .75), çalışma şartları (.80; .80), iş yaşam kalitesi genel (.93; .88) şeklindedir. Sonuç olarak İYKÖ'nün Türkçe Formunun geçerli-güvenilir olduğu ortaya konmuştur. Mevcut çalışmadaki güvenilirlik sonuçları (genel iyi olma .86, iş ve kariyer memnuniyeti .85, iş yaşamında stres .62, işi kontrol edebilme .84, aile-iş yaşamı dengesi .81, çalışma şartları .87, iş yaşam kalitesi genel .95) da bunu desteklemektedir. Ölçek beşli Likert tipi puanlamaya sahip olup 7, 9 ve 19. maddeler ters puanlanmaktadır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından araştırma grubunun demografik özelliklerine dair bilgi elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Toplam 6 sorudan oluşmaktadır. Bu form aracılığıyla katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdemi, branşı ve ekonomik düzeyi hakkında bilgi elde edilmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında veri toplayabilmek amacıyla öncelikle araştırmacı tarafından “Kişisel Bilgi Formu” oluşturulmuş, ardından “İş Yaşam Kalitesi Ölçeği” için kullanım izni alınmıştır. Ölçek kullanım izni alındıktan sonra ilgili dokümanlar hazırlanarak “Mardin Artuklu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nda Etik Onay (24.11.2021 tarihli ve 10-18 sayılı karar) alınmıştır.

Veri toplama süreci, pandemi şartlarındaki riskler değerlendirilerek online yapılmıştır. Öğretmenlere “Bilgilendirilmiş Onam Formu”, “Kişisel Bilgi Formu” ve “İş Yaşam Kalitesi Ölçeği”nin yer aldığı Google form linki gönderilmiş ve gönüllü olanların katılımı sağlanmıştır. Veriler, Aralık 2021’de toplanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Veri analizi için SPSS 25 kullanılmıştır. Öncelikle betimsel istatistikler (yüzde, frekans, standart sapma gibi) yapılmış ve ön analizler (varsayımlar) incelenmiştir. Temel istatistiksel teknikler olarak bağımsız örneklem t testi, pearson korelasyon analizi ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Hata payının üst sınırı olarak .05 kabul edilmiştir.

Bağımsız gruplar t testi ile pearson korelasyon analizi için normallik varsayımı, basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılarak incelenmiştir. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etki düzeyini saptamak için Cohen d değerlerine bakılmıştır. Cohen, (1988) d değerinin 0.2’den küçük olmasının etki büyüklüğünün düşük, 0.5 olmasının orta, 0.8’den büyük olmasının yüksek olarak tanımlanacağını ifade etmiştir.

3. BULGULAR

Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi düzeylerini belirlemek için boyutlara ve genel iş yaşam kalitesine dair puan ortalamaları hesaplanmıştır. İş Yaşam Kalitesi Ölçeği’ne ilişkin aralıklar şu şekilde belirlenmiştir:

1.00 – 1.80 Çok düşük

1.81 – 2.60 Düşük

2.61 – 3.40 Orta

3.41 – 4.20 Yüksek

4.21 – 5.00 Çok yüksek

Tablo 2’de öğretmenlerin iş yaşam kalitesi düzeylerine ve boyutlara ilişkin aritmetik ortalama, standart hata ve düzeylerine yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin iş yaşam kalitesine ilişkin betimsel istatistikler

	N	\bar{x}	SS	Düzye
İş kariyer memnuniyeti (İKM)	334	3.49	.91	Yüksek
Genel iyi olma (GİO)	334	3.23	.97	Orta
İşi kontrol edebilme (İKE)	334	3.40	1.06	Orta
Çalışma koşulları (ÇK)	334	3.28	1.12	Orta
İş yaşamında stres (İYS)	334	3.92	1.03	Yüksek
Aile-iş yaşam dengesi (AİYD)	334	3.38	1.08	Orta
İş yaşam kalitesi genel (İYK-G)	334	3.41	.84	Yüksek

Tablo 2’de öğretmenlerin iş kariyer memnuniyeti ($\bar{x} = 3.49$), iş yaşamında stres yaşamama ($\bar{x} = 3.92$) ve genel iş yaşam kalitesi ($\bar{x} = 3.41$) düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. İş yaşamında stres boyutundaki maddelerin ters puanlandığı dikkate alındığında öğretmenlerin iş yaşamında stres yaşamama düzeylerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan öğretmenlerin genel iyi olma ($\bar{x} = 3.23$), işi kontrol edebilme ($\bar{x} = 3.40$), çalışma koşulları ($\bar{x} = 3.28$), aile-iş yaşam dengesi ($\bar{x} = 3.38$) boyutlarında orta düzeyde bir puan aldıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi düzeylerinin cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Bunun için öncelikle normallik varsayımı gözden geçirilmiştir. Sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Cinsiyet açısından iş yaşam kalitesi düzeyine ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları

	Kadın		Erkek	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
İKM	-0.26	-0.52	-0.38	-0.30
GİO	-0.06	-0.81	-0.15	-0.87
İKE	-0.34	-0.43	-0.50	-0.55
ÇK	-0.23	-0.83	-0.34	-0.64
İYS	-0.87	-0.00	-0.75	-0.17
AİYD	-0.40	-0.65	-0.22	-0.71
İYK-G	-0.21	-0.66	-0.22	-0.52
	N = 125		N = 209	

Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi puanları cinsiyete göre değerlendirildiğinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 aralığında olduğu görülmektedir. Dolayısıyla puanlar, normal dağılıma sahiptir. Tablo 4’te öğretmenlerin iş yaşam kalitesi düzeylerinin cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyet açısından öğretmenlerin iş yaşam kalitesi düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	t	p
İKM	Kadın	125	3.46	.86	-0.46	.65
	Erkek	209	3.51	.95		
GİO	Kadın	125	3.40	.90	2.52	.01
	Erkek	209	3.12	1.00		
İKE	Kadın	125	3.27	1.02	-1.85	.07
	Erkek	209	3.49	1.07		
ÇK	Kadın	125	3.23	1.10	-0.56	.58
	Erkek	209	3.30	1.13		
İYS	Kadın	125	3.96	1.03	.52	.60
	Erkek	209	3.90	1.03		
AİYD	Kadın	125	3.38	1.09	-0.08	.94
	Erkek	209	3.39	1.07		
İYK-G	Kadın	125	3.42	.82	.27	.79
	Erkek	209	3.40	.85		

Öğretmenlerin iş kariyer memnuniyetleri ($t = -.46, p > .05$), işi kontrol edebilme ($t = -1.85, p > .05$), çalışma koşulları ($t = -.56, p > .05$), iş yaşamında stres ($t = .52, p > .05$), aile-iş yaşam dengesi ($t = -.08, p > .05$) ve iş yaşam kalitesi (genel) ($t = .27, p > .05$) düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermezken genel iyi olma ($t = 2.52, p < .05$) düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Dolayısıyla kadınların genel iyi olma boyutundan aldıkları puan, erkeklerinkine göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Bu farklılığa ilişkin hesaplanan Cohen d değerinin .29 olduğu dikkate alındığında orta düzeyde bir etki büyüklüğünün olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi seviyeleriyle yaşları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını saptamak üzere pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Bunun için öncelikle verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığına bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Yaş ve iş yaşam kalitesi düzeylerine ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları

	N	Çarpıklık	Basıklık
İKM	334	-,339	-,362
GİO	334	-,154	-,781
İKE	334	-,427	-,545
ÇK	334	-,298	-,720
İYS	334	-,790	-,133
AİYD	334	-,286	-,691
İYK-G	334	-,217	-,573
Yaş	334	,103	-,185

Tablo 5’te görüldüğü üzere basıklık ve çarpıklık -1 ile +1 değerleri arasında yer almaktadır. Dolayısıyla puanlar, normal dağılıma sahiptir. Tablo 6’da öğretmenlerin yaşları ile iş yaşam kalitesi düzeyleri arasındaki ilişkiler sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenleri iş yaşam kalitesi düzeyleri ile yaş arasındaki ilişkiye dair pearson korelasyon analizi sonuçları

	N	Yaş
İKM	334	-.007
GİO	334	-.045
İKE	334	-.046
ÇK	334	.032
İYS	334	.070
AİYD	334	-.020
İYK-G	334	-.013

Tablo 6’da görüldüğü üzere öğretmenlerin iş kariyer memnuniyeti ($r = -.007, p > .05$), genel iyi olma ($r = -.045, p > .05$), işi kontrol edebilme ($r = -.046, p > .05$), çalışma koşulları ($r = .032, p > .05$), iş yaşamında stres ($r = .070, p > .05$), aile-iş yaşam dengesi ($r = -.020, p > .05$) ve genel iş yaşam kalitesi ($r = -.013, p > .05$), seviyeleriyle yaşları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi düzeylerinin eğitim seviyesine açısından değişip değişmediğini saptamak üzere bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Bunun için öncelikle normallik varsayımı gözden geçirilmiştir. Sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Eğitim düzeyine göre iş yaşam kalitesi düzeyine ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları

	Lisans		Lisansüstü	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
İKM	-0.35	-0.32	-0.43	-0.50
GİO	-0.11	-0.76	-0.51	-0.61
İKE	-0.42	-0.56	-0.68	-0.13
ÇK	-0.25	-0.76	-0.71	.18
İYS	-0.80	-0.15	-0.53	-0.43
AİYD	-0.31	-0.66	-0.14	-1.04
İYK-G	-0.20	-0.52	-0.43	-0.83
	N = 297		N = 37	

Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi puanları eğitim düzeyine göre değerlendirildiğinde basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1 ile -1 aralığında yer aldığı görülmektedir (Yalnızca aile-iş yaşam dengesinin basıklık değeri -1.04 olarak hesaplanmıştır). Dolayısıyla puanlar, normal dağılıma sahiptir. Tablo 8'de öğretmenlerin iş yaşam kalitesi düzeylerinin eğitim düzeyi açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 8. Eğitim düzeyine göre öğretmenlerin iş yaşam kalitesi düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

	Eğitim düzeyi	n	\bar{x}	SS	t	p
İKM	Lisans	37	3.46	.90	-1.57	.12
	Lisansüstü	297	3.71	.97		
GİO	Lisans	37	3.19	.97	-2.07	.04
	Lisansüstü	297	3.54	.92		
İKE	Lisans	37	3.36	1.05	-2.34	.02
	Lisansüstü	297	3.78	1.07		
ÇK	Lisans	37	3.24	1.12	-1.79	.08
	Lisansüstü	297	3.59	1.08		
İYS	Lisans	37	3.97	1.00	2.67	.008
	Lisansüstü	297	3.50	1.18		
AİYD	Lisans	37	3.36	1.08	-1.00	.32
	Lisansüstü	297	3.55	1.10		
İYK-G	Lisans	37	3.38	.84	-1.65	.10
	Lisansüstü	297	3.62	.83		

Öğretmenlerin iş kariyer memnuniyetleri ($t = -1.57$, $p > .05$), çalışma koşulları ($t = -1.79$, $p > .05$), aile-iş yaşam dengesi ($t = -1.00$, $p > .05$) ve iş yaşam kalitesi (genel) ($t = -1.65$, $p > .05$) düzeyleri eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken genel iyi olma ($t = -2.07$, $p < .05$), işi kontrol edebilme ($t = -2.34$, $p < .05$) ve iş yaşamında stres ($t = 2.67$, $p < .01$) düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin genel iyi olma düzeyleri (Cohen $d = 0.37$, orta düzeyde bir etkiyle), işi kontrol edebilme düzeyleri (Cohen $d = 0.40$, orta düzeyde bir etkiyle) ve iş yaşamında stres yaşamama düzeyleri (Cohen $d = 0.43$, orta düzeyde bir etkiyle), lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre iş yaşam kalitesi düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için (gruplardan birinde $n < 30$ olduğu için) Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Tablo 9'da sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 9. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin iş yaşam kalitesi düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Mesleki kıdem	n	Sıra Ort.	Kruskal Wallis H	sd	p
İKM	1-5 yıl	24	188.06	3.81	4	.43
	6-10 yıl	40	164.36			
	11-15 yıl	79	164.58			
	16-20 yıl	80	153.54			
	21 ve üzeri yıl	111	176.32			
GİO	1-5 yıl	24	203.38	3.95	4	.41
	6-10 yıl	40	156.96			
	11-15 yıl	79	164.59			
	16-20 yıl	80	164.46			
	21 ve üzeri yıl	111	167.81			
İKE	1-5 yıl	24	186.58	3.27	4	.51
	6-10 yıl	40	166.26			
	11-15 yıl	79	174.46			
	16-20 yıl	80	152.86			
	21 ve üzeri yıl	111	169.42			
ÇK	1-5 yıl	24	193.38	7.32	4	.12
	6-10 yıl	40	150.89			
	11-15 yıl	79	160.03			
	16-20 yıl	80	155.11			
	21 ve üzeri yıl	111	182.14			
İYS	1-5 yıl	24	171.46	3.15	4	.53
	6-10 yıl	40	150.90			
	11-15 yıl	79	162.63			
	16-20 yıl	80	163.89			
	21 ve üzeri yıl	111	178.69			
AİYD	1-5 yıl	24	191.88	3.09	4	.54
	6-10 yıl	40	170.49			
	11-15 yıl	79	157.92			
	16-20 yıl	80	160.81			
	21 ve üzeri yıl	111	172.80			
İYK-G	1-5 yıl	24	196.46	4.48	4	.35
	6-10 yıl	40	159.86			
	11-15 yıl	79	161.16			
	16-20 yıl	80	157.29			
	21 ve üzeri yıl	111	175.86			

Tablo 9’da görüldüğü üzere öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre iş kariyer memnuniyeti ($\chi^2(4) = 3.81, p > .05$), genel iyi olma ($\chi^2(4) = 3.95, p > .05$), işi kontrol edebilme ($\chi^2(4) = 3.27, p > .05$), çalışma koşulları ($\chi^2(4) = 7.32, p > .05$), iş yaşamında stres ($\chi^2(4) = 3.15, p > .05$), aile-iş yaşam dengesi ($\chi^2(4) = 3.09, p > .05$) ve genel iş yaşam kalitesi ($\chi^2(4) = 4.48, p > .05$) düzeyi anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi düzeylerinin branşa açısından farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak üzere bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Bunun için öncelikle normallik varsayımı gözden geçirilmiştir. Sonuçlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Branşa göre iş yaşam kalitesi düzeyine ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları

	Sınıf öğretmeni		Diğer/Branş öğretmenleri	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
İKM	-.48	-.30	-.15	-.39
GİO	-.26	-.80	.01	-.70
İKE	-.54	-.45	-.31	-.57
ÇK	-.39	-.64	-.18	-.76
İYS	-.82	-.09	-.76	-.15
AİYD	-.27	-.77	-.31	-.54
İYK-G	-.33	-.56	-.07	-.49
	N = 197		N = 137	

Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi puanları branşa göre değerlendirildiğinde basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1 ile -1 aralığında yer aldığı görülmektedir. Buna göre puanlar, normal dağılıma sahiptir. Tablo 11'de öğretmenlerin iş yaşam kalitesi düzeylerinin branş açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 11. Branşa göre öğretmenlerin iş yaşam kalitesi düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

	Branş	n	\bar{x}	SS	t	p
İKM	Sınıf	197	3.55	.96	1.49	.14
	Diğer	137	3.40	.84		
GİO	Sınıf	197	3.26	.98	.64	.52
	Diğer	137	3.19	.95		
İKE	Sınıf	197	3.50	1.09	1.94	.053
	Diğer	137	3.27	1.00		
ÇK	Sınıf	197	3.36	1.12	1.71	.09
	Diğer	137	3.15	1.11		
İYS	Sınıf	197	3.97	1.02	1.06	.29
	Diğer	137	3.85	1.04		
AİYD	Sınıf	197	3.38	1.10	.003	.99
	Diğer	137	3.38	1.05		
İYK-G	Sınıf	197	3.46	.86	1.35	.18
	Diğer	137	3.33	.81		

Öğretmenlerin iş kariyer memnuniyeti ($t = 1.49, p > .05$), genel iyi olma ($t = .64, p > .05$), işi kontrol edebilme ($t = 1.94, p > .05$), çalışma koşulları ($t = 1.71, p > .05$), iş yaşamında stres ($t = 1.06, p > .05$), aile-iş yaşam dengesi ($t = .003, p > .05$) ve genel iş yaşam kalitesi ($t = 1.35, p > .05$) düzeyleri branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi düzeylerinin ekonomik seviyelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak üzere örneklem gruplar t testi yapılmıştır. Bunun için öncelikle normallik varsayımı gözden geçirilmiştir. Sonuçlar Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Ekonomik seviyeye göre iş yaşam kalitesi düzeyine ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları

	Düşük düzey		Orta düzey	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
İKM	-.25	-.32	-.38	-.33
GİO	.36	-.19	-.26	-.68
İKE	-.34	-.59	-.48	-.49
ÇK	-.23	-.56	-.34	-.75
İYS	-.37	-.69	-.86	-.06
AİYD	.12	-.73	-.39	-.60
İYK-G	-.22	-.24	-.28	-.59
	N = 61		N = 266	

Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi puanları ekonomik seviyeye göre değerlendirildiğinde basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1 ile -1 aralığında yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla puanlar, normal dağılıma sahiptir. Tablo 13'te öğretmenlerin iş yaşam kalitesi düzeylerinin ekonomik seviye açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 13. Ekonomik seviyeye göre öğretmenlerin iş yaşam kalitesi düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

	Ekonomik seviye	n	\bar{x}	SS	t	p
İKM	Düşük	61	3.27	.84	-2.08	.04
	Orta	266	3.53	.93		
GİO	Düşük	61	2.58	.85	-5.94	.000
	Orta	266	3.35	.94		
İKE	Düşük	61	3.25	1.02	-1.25	.21
	Orta	266	3.44	1.06		
ÇK	Düşük	61	2.99	1.05	-2.33	.02
	Orta	266	3.35	1.13		
İYS	Düşük	61	3.77	.95	-1.35	.18
	Orta	266	3.97	1.04		
AİYD	Düşük	61	3.24	1.06	-1.12	.27
	Orta	266	3.41	1.08		
İYK-G	Düşük	61	3.09	.72	-3.27	.001
	Orta	266	3.47	.85		

Öğretmenlerin işi kontrol edebilme ($t = -1.25, p > .05$), iş yaşamında stres ($t = -1.35, p > .05$) ve aile-iş yaşamında denge ($t = -1.12, p > .05$) düzeyleri ekonomik seviyelerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken iş kariyer memnuniyeti ($t = -2.08, p < .05$), genel iyi olma ($t = -5.94, p < .001$), çalışma koşulları ($t = -2.33, p < .05$) ve genel iş yaşam kalitesi ($t = -3.27, p < .01$) düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre ekonomik düzeyi orta olan öğretmenlerin iş kariyer memnuniyeti (Cohen $d = .29$, orta düzeyde bir etkiyle), genel iyi olma (Cohen $d = .86$, yüksek düzeyde bir etkiyle), çalışma koşulları (Cohen $d = .33$, orta düzeyde bir etkiyle) ve genel iş yaşam kalitesi düzeyi (Cohen $d = .48$, orta düzeyde bir etkiyle), ekonomik düzeyi düşük olanlara göre daha yüksektir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada öğretmenlerin iş kariyer memnuniyeti, iş yaşamında stres yaşamama ve genel iş yaşam kalitesinin yüksek düzeyde olduğu; işi kontrol edebilme, genel iyi olma, aile-iş yaşam dengesi ve çalışma koşullarının ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çelik ve Tabancalı (2012) tarafından yürütülen araştırmada da benzer şekilde öğretmenlerin iş yaşam kalitesinin boyutlarından mesleki tatmin seviyelerinin yüksek olduğu, buna karşın tükenmişlik ve eşduyum yorgunluğu düzeylerinin ise düşük çıktığı belirlenmiştir. Erdem'in (2014) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin iş yaşam kalitesi düzeylerinin boyutlar bağlamında yüksek ve orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Benzer sonuçlar Demir'in (2016), Akman ve İmamoğlu Akman'ın (2017) Kaşık'ın (2022) ve Demir'in (2019) çalışmalarından da elde edilmiştir. Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi düzeylerinin boyutlar ve genel puan bağlamında orta ve yüksek düzeyde olması alanyazınla tutarlılık göstermektedir.

Araştırma sonuçları cinsiyete göre değerlendirildiğinde öğretmenlerin iş yaşam kalitesi düzeylerinden yalnızca genel iyi olma düzeyinin farklılaştığı, kadınların erkeklere kıyasla genel iyi olma düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuç, Erdem (2014), Çelik ve Tabancalı'nın (2012) çalışmalarından da elde edilmiştir. Erdem'in (2014) çalışmasına göre kadın öğretmenlerin iş yaşam kalitesinin boyutlarından toplam yaşam alanlarının erkek öğretmenlere göre daha iyi olduğu; Çelik ve Tabancalı'nın (2012) çalışmasına göre erkek öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öte yandan genel iyi olma boyutu dışında diğer boyutlarda ve genel iş yaşam kalitesinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmaması, Demir (2016), Demir (2019), Yaman (2019) ve Karataş'ın (2021) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmalarda da iş yaşam

kalitesinin cinsiyete göre farklılaşmadığı ortaya konmuştur. Bunlardan farklı olarak Kaşık'ın (2022) çalışmasında ise erkek öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve boyutlar bağlamında kadınlardan daha yüksek düzeyde puanlar aldıkları saptanmıştır. Sonuç olarak bu araştırmanın bulguları alan yazınla büyük ölçüde örtüşürken farklılaştığı çalışmaların da olduğu görülmektedir.

Yaş açısından araştırma sonuçları ele alındığında öğretmenlerin iş yaşam kaliteleriyle yaşları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Çelik ve Tabancalı'nın (2012) çalışmasında da öğretmenlerin iş yaşam kalitelerinin yaş açısından farklılaşmadığı ortaya konmuştur. Benzer şekilde Demir (2016), Yaman (2019) ve Karataş'ın (2021) yaptıkları araştırmalarda da öğretmenlerin iş yaşam kaliteleriyle yaş arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Bunlara karşın Kaşık'ın (2022) çalışmasında öğretmenlerin iş yaşam kaliteleriyle yaş arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin yaşları arttıkça iş yaşam kaliteleri yükselmektedir.

Eğitim düzeyi açısından bakıldığında çalışma koşulları, iş kariyer memnuniyeti, aile-iş yaşam dengesi ve genel iş yaşam kalitesi düzeylerinin eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Buna karşın lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin genel iyi olma, işi kontrol edebilme ve iş yaşamında stres yaşamama düzeyleri, eğitim düzeyi lisans olan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Demir'in (2016) araştırmasına göre öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri, öğrenim durumuna göre farklılaşmamaktadır. Benzer şekilde Çelik ve Tabancalı (2012) ile Demir'in (2019) çalışmalarına göre de öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri, öğrenim düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Benzer sonuç, Yaman (2019), Karataş (2021) ve Kaşık'ın (2022) çalışmalarından da elde edilmiştir. Alanyazındaki araştırma bulguları, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre iş yaşam kalitelerinin değişmediğini göstermekle birlikte mevcut araştırmada farklı olarak öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre genel iyi olma, işi kontrol edebilme ve iş yaşamında stres yaşamama düzeylerinin değiştiği ortaya konmuştur. Eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin mesleki anlamda yetkinliklerini artırmalarının genel iyi olma, işi kontrol edebilme ve iş yaşamında stres yaşamama durumlarında etkili olduğu ifade edilebilir. Öğretmenler eğitim düzeylerini artırarak mesleki becerilerini geliştirmekte ve bu durum çalışma yaşamlarında daha kontrol sahibi olmalarına olanak sağlayabilmektedir.

Araştırma sonuçları mesleki kıdem açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin iş yaşam kalitelerinin mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı ortaya konmuştur. Çelik ve Tabancalı'nın (2012) çalışmasına göre öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri, mesleki kıdemlerine göre farklılaşmaktadır. Benzer şekilde Erdem (2014) ve Kaşık'ın (2022) çalışmalarında da öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre iş yaşam kalitelerinin değiştiği ortaya konmuştur. Buna karşın Demir (2016), Demir (2019), Yaman (2019) ve Karataş'ın (2021) çalışmalarında ise mevcut araştırmanın bulgusuyla örtüşecek şekilde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre iş yaşam kalitelerinin değişmediği belirlenmiştir.

Branşa göre değerlendirildiğinde öğretmenlerin iş yaşam kalitelerinin branşa göre anlamlı bir şekilde değişmediği saptanmıştır. Benzer şekilde Demir (2016) ve Çelik ve Tabancalı'nın (2012) çalışmasında da öğretmenlerin branşlarına göre iş yaşam kalitelerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öte yandan Erdem'in (2014) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine kıyasla daha az adil ve uygun ücret aldıkları yönünde bir algıya sahip oldukları; Kaplan'ın (2021) çalışmasında ise sınıf öğretmenlerinin çalışan kapasitesinin geliştirilmesi, güvenli ve sağlıklı çalışma şartları, sosyal sorumluluk ve sosyal bütünleşme seviyelerinin, branş öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Öğretmenlerin ekonomik düzeylerine göre iş yaşam kalitelerine bakıldığında iş yaşamında stres, işi kontrol edebilme ve aile-iş yaşamında denge düzeylerinin ekonomik seviyeye göre anlamlı bir şekilde değişmediği belirlenmiştir. Buna karşın orta ekonomik düzeye sahip öğretmenlerin iş kariyer memnuniyeti, genel iyi olma, çalışma koşulları ve genel iş yaşam kalitesi düzeylerinin düşük ekonomik düzeye sahip öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Bu doğrultuda Karataş'ın (2021) yaptığı çalışmada öğretmenlerin iş yaşam kalite düzeylerinin algılanan kişisel gelir düzeyi ve algılanan aile gelir düzeyi açısından anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Alt gelir düzeyinin öğretmenlerin iş yaşam kalite düzeyleri açısından olumsuz bir durum olduğu açıklanmıştır. Mevcut araştırmada orta gelir düzeyine sahip öğretmenlerin iş kariyer memnuniyeti, genel iyi olma, çalışma koşulları ve genel iş yaşam kalitesi düzeylerinin daha yüksek olması, bu açıklamayla örtüşmektedir.

5. ÖNERİLER

5.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Öğretmenlerin işi kontrol edebilme, genel iyi olma, çalışma koşulları ve aile-iş yaşam dengesinin orta düzeyde olduğu dikkate alınarak söz konusu durumların iyileştirilmesi için çeşitli adımlar atılabilir. Özellikle iş kontrolü ve çalışma koşulları bağlamında öğretmenlerin özerkliklerinin artırılması, çalışma koşullarının iyileştirilmesi, okul yöneticilerinin ve eğitim politikacılarının göz önünde bulundurması gereken noktalar arasında yer almaktadır.

Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin işi kontrol edebilme, genel iyi olma ve iş yaşamında stres yaşamama düzeylerinin daha yüksek olması göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin lisansüstü eğitim alarak mesleki yetkinliklerini arttırmalarının önemi anlaşılmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin lisansüstü eğitim alabilmelerini sağlayabilmek için maddi ve manevi yönden desteklerin sunulması önemlidir. Lisansüstü eğitim alan/almak isteyen öğretmenlere yönelik okul yöneticileri ve eğitim politikacıları motive edici tutumlar geliştirebilir.

Öğretmenlerin ekonomik düzeyleri, iş yaşam kalitelerini etkilemektedir. Orta ekonomik düzeye sahip öğretmenlerin genel iyi olma, iş kariyer memnuniyeti, çalışma koşulları ve genel iş yaşam kalitesi düzeylerinin, düşük ekonomik düzeye sahip öğretmenlerden daha iyi olduğu dikkate alındığında öğretmenlerin ekonomik olarak desteklenmelerinin önemi anlaşılabilmektedir. Ekonomik açıdan refaha ulaşan öğretmenlerin iş kariyer memnuniyeti artmakta, iş yaşam kaliteleri yükselmektedir. Bu durum da eğitim faaliyetlerine daha etkin bir şekilde katılmalarını, yaşamlarını bir denge içinde sürdürmelerini sağlamaktadır. Eğitim faaliyetlerinin iyileştirilebilmesi, ülke eğitiminin daha ileri düzeylere taşınabilmesi için öğretmenlerin ekonomik açıdan desteklenmeleri gerekmektedir.

5.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler

Öğretmenlerin işi kontrol edebilme, genel iyi olma, aile-iş yaşam dengesi ve çalışma koşullarının orta düzeyde olduğu dikkate alındığında bunları geliştirmeye yönelik bireysel veya odak grup görüşmelerinin yapıldığı nitel çalışmalar yürütülebilir.

Kadın öğretmenlerin genel iyi olma düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu dikkate alınarak bu durumun olası nedenlerini belirlemek ve müdahale yöntemleri geliştirebilmek adına

nicel, nitel ve karma desenli çeşitli araştırmalar yapılabilir. Kadın öğretmenlerin genel iyi olma hallerinin sürdürülmesine, erkek öğretmenlerin genel iyi olma hallerinin geliştirilmesine odaklanılabilir.

Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin işi kontrol edebilme, genel iyi olma ve iş yaşamında stres yaşamama düzeylerinin daha yüksek olması göz önünde bulundurulduğunda onları lisansüstü eğitim almaya yönelten motivasyon kaynaklarını, lisansüstü eğitim almalarının önündeki engelleri belirlemeye yönelik çalışmalar yürütülebilir.

Yazar Katkı Beyanı:

1. Zafer BOZDAĞ: Verileri toplama ve analizi etme, literatür tarama, yazım ve düzenleme, kavramsallaştırma.

2. Bünyamin AĞALDAY: İnceleme ve düzenleme, danışmanlık.

5. KAYNAKÇA

- Akan, D., & Bektaş, F. (2014). Öğretmen görüşlerine göre okullarda iş yaşamı kalitesi. *AJELI Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 2(2), 29- 42.
- Akar, H. (2017). *Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik, örgütsel adalet ve örgütsel destek algılarının iş yaşam kaliteleri üzerine etkisi* (Tez no. 463313) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Akar, H., & Üstüner, M. (2017). İş yaşam kalitesi ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(2), 159-176. <https://doi.org/10.17679/inuefd.302675>
- Akman, Y., & İmamoğlu Akman, G. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algısının işle bütünleşmeleri üzerindeki etkisi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1491-1504. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342971>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Pegem Akademi.
- Çelik, K., & Tabancalı, E. (2012). Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş/çalışma yaşam kalitesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 31-38.
- Demir, M. (2011). İşgörenlerin çalışma yaşamı kalitesi algılamalarının işte kalma niyeti ve işe devamsızlık ile ilişkisi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 11(3), 453-464.
- Demir, T. (2016). *Meslek lisesi öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin alguları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez no. 422393) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Demir, E. (2019). *Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ile pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez no. 535877) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Erdem, M. (2010). Öğretmen algılarına göre liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 511-536.
- Erdem, M. (2014). İş yaşamı kalitesinin işe yabancılaşmayı yordama düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 519-544.
- Kaplan, V. (2021). Öğretmenlerin iş yaşamı kalitesi ile örgütsel değer algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kayseri ili örneği). *Erciyes Journal of Education*, 5(1), 51-73. <https://doi.org/10.32433/eje.820504>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Karataş, İ. (2021). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Bayburt ve Erzurum illeri örneği. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 480-499.
- Kaşık, Ü. (2022). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. <http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/handle/11499/38982>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2022). *Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü*.
- Taşdan, M., & Erdem, M. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşamı kalitesi ile örgütsel değer algıları arasındaki ilişki düzeyi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 92-113.
- Van Laar, D., Edwards, J. A., & Easton, S. (2007). The work related quality of life scale for healthcare workers. *Journal of Clinical Nursing*, 3(60), 325-33. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04409.x>
- Yalçın, S., Yıldırım, İ., & Akan, D. (2016). Öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 205-224. <https://doi.org/10.17556/jef.49471>
- Yaman, Z. B. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez no. 588647) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

İlköğretim 5. Sınıf Müzik Derslerinde Web 2.0 Kullanımının Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi: Learningapps Örneği*

Samet ALTUNKAYNAK¹ , Muhsin SARIKAYA² 

¹Öğretmen, MEB, altunkaynak631@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6492-243X.

²(Sorumlu yazar) Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, muhsinbey@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0595-8958.

Makale Bilgisi

ÖZET

Geliş Tarihi:
03.02.2024

Kabul Tarihi:
29.03.2024

© UEAD 2024
Tüm hakları saklıdır.

Hayatımızın her alanında kullandığımız ve bize yaşantımızda kolaylıklar sunan teknoloji, eğitim alanında da kendini göstermeye başlamış ve Fatih projesiyle teknoloji eğitime entegre edilmiştir. Bunun yanı sıra covid-19 salgınının ülkemizde görülmesiyle birlikte uzaktan eğitime geçilmiş olup televizyon, bilgisayar tablet ve telefon gibi araçların eğitimde kullanımı yaygınlaşmıştır. Bu teknolojinin en önemli alanlarından birisi olan Web 2.0 araçları öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı eğitimi destekler nitelikte olup öğrencilerin derse yönelik motivasyon, tutum ve başarılarında olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Eğitimde kullanılan Web 2.0 araçları incelendiğinde LearningApps platformunun kullanıldığı derslerde öğrencilerin motivasyon, tutum ve başarılarına olumlu yönde etki ettiği görülmektedir. Bu çalışmada Web 2.0 araçlarından biri olan LearningApps platformunun Müzik eğitiminde 5. Sınıf kademesindeki öğrencilerin başarıları ve tutumları üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır ve nicel araştırma yöntemlerinden deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Deneysel prosedür Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunda öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri (deney n=9 & kontrol n=8) üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçları; müzik eğitiminde notaların yerleri, notaların değerleri ve ritim kalıpları konularının LearningApps platformu kullanılarak işlendiği sınıflarda öğrencilerin akademik başarı ve müzik dersine yönelik tutumlarında olumlu yönde anlamlı farkların olduğunu göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Müzik eğitimi, ilköğretim müzik eğitimi, web 2.0, learningapps platformu.

The Effect of Web 2.0 Use in Primary 5th Grade Music Lessons on Students' Achievement and Attitudes: Learningapps Example

Article Information

ABSTRACT

Received:
3 February 2024

Accepted:
29 March 2024

© UEAD 2024
All rights reserved.

Technology, which we use in all areas of our lives and offers us convenience in our lives, has started to show itself in the field of education and technology has been integrated into education with the Fatih project. In addition, with the appearance of the covid-19 epidemic in our country, distance education has been started and the use of tools such as television, computers, tablets and phones in education has become widespread. Web 2.0 tools, which are one of the most important areas of this technology, support student-centered constructivist education and contribute positively to students' motivation, attitudes and success towards the course. When the Web 2.0 tools used in education are examined, it is seen that the LearningApps platform has a positive effect on the motivation, attitudes and success of the students in the courses where it is used. In this research, it was found that the LearningApps platform, which is one of the Web 2.0 tools, was found to be the 5th in music education. It was aimed to increase the use of web 2.0 tools in music education by examining the effects on the achievements and attitudes of students at the grade level, and experimental research design, one of the quantitative research methods, was used. The experimental procedure was carried out on 5th grade students (experiment n=9 & control n=8) studying in a public school affiliated to the Ministry of National Education. The results of the research; It has been shown that there are significant positive differences in students' academic achievement and attitudes towards music lessons in classes where the places of notes, values of notes and rhythm patterns in music education are taught using the LearningApps platform.

Keywords: Music education, primary music education, web 2.0, learningapps platform.

DOI: 10.32960/uead.1429287

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

* Bu çalışma birinci yazarın, "5. Sınıf Müzik Dersinde Learningapps Platformu Kullanımının Öğrencilerin Başarı ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Bu araştırma, Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik kurulunun 30/03/2023 tarihli 04/03 sayılı kararı sonucunda alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça Gösterimi: Altunkaynak, S., & Sarıkaya, M. (2024). İlköğretim 5. sınıf müzik derslerinde web 2.0 kullanımının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi: Learningapps örneği. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 8(1), 16-28.

Citation Information: Altunkaynak, S., & Sarıkaya, M. (2024). The Effect of web 2.0 use in primary 5th grade music lessons on students' achievement and attitudes: Learningapps example. *National Journal of Education Academy*, 8(1), 16-28.

1. GİRİŞ

Günümüzde teknoloji kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte, her alanda olduğu gibi eğitimde de teknoloji ihtiyaç haline gelmiştir. Buna bağlı olarak teknolojinin eğitim alanında da bazı yeniliklere ve değişikliklere neden olduğu görülmektedir (Tosun, 2019). Eğitim alanında kullanılan teknolojilerin faydaları doğrultusunda okullarımızda eğitim teknolojileri kullanımı yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu teknolojiler ile öğretmenler ders içeriğini öğrenciler ile hızla paylaşabilmektedir. Bununla birlikte öğrenciler aktif bir şekilde derse katılabilmekte, etkili iletişim kurabilmekte ve bireysel öğrenme ortamları oluşturabilmektedir (Özbey, 2023). Eğitim alanında ki problemlerin çözümünde teknolojiden faydalanılmaya başlanmıştır ve bu problemlerin çözümünde kullanılan en önemli teknolojilerden biri ise bilgisayarlardır. Bilgisayar destekli eğitim zamandan tasarruf, öğrencilerin kendilerine karşı olan güvenlerinde artış ve öğrencilerin araştırma yapma kabiliyetlerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Tosun, 2019).

Eğitimde çağımızın gerektirdiği unsurları düşündüğümüzde web tabanlı eğitimin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Müzik eğitiminde ise yaşanan sorunların en aza indirgenmesinde yine web tabanlı eğitim büyük önem arz etmektedir (Yungul, 2018). Günümüzde eğitim alanlarının tümünde teknolojinin yaygın bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanında müzik eğitiminde de teknoloji kullanımı öğretmen ve öğrenci açısından öğrenmeyi kolaylaştırıcı imkânlar sunmaktadır (Sağır vd., 2014).

Teknoloji destekli eğitimin en önemli araçlarından birisi Web 2.0 araçlarıdır. Web 2.0 araçları birden fazla duyu organlarını harekete geçirdiğinden dolayı öğrencilerde kalıcı bilgilerin oluşumunu sağlar, derse karşı motivasyonu artırır ve öğrencilerin derse aktif katılımına katkı sağlar (Şahin, 2022). Web 2.0 araçları ilk kuşak web araçlarından farklı özelliklere sahip araçları tanımlamada kullanılmaktadır ve 2004'te yapılan bir konferansta O'Reilly tarafından öne sürülen beyin fırtınası sonucunda ortaya çıkmıştır (Horzum, 2010, s. 605). Web 2.0 kavramı katılımlı bir ortam ve yapı oluşturmaya olanak sağlayan bir dizi yeni hizmeti içermektedir. Genel bir üst başlık olan Web 2.0 kavramı içerisinde birden çok uygulamanın kullanımını sağlayan araçlar bulundurmaktadır (Horzum, 2010). Web 2.0 araçlarının tercih edilmesindeki en büyük etken ise web 1.0 araçlarında sadece verilen bilgiler okunurken Web 2.0 araçlarında birçok kullanıcı sosyal bir ortamda aynı hedefe odaklanabilmektedir (Elmas & Geban, 2012).

LearningApps, web tabanlı bir öğrenme aracıdır ve learningapps.com adresinden erişilebilir. Bu platformda kullanıcılar, sıfırdan oyun ve içerik oluşturabilecekleri gibi, diğer kullanıcıların geliştirdiği içerikleri de yeniden düzenleyerek kullanabilirler. LearningApps, etkileşimli öğelerle zenginleştirilmiş içerikler sunar ve bu sayede ders süreçlerine kolayca entegre edilebilir. Platform, öğrencilere interaktif ve eğlenceli öğrenme deneyimleri sunmak için tasarlanmıştır (Şahin, 2022).

Alan yazın incelendiğinde eğitimde kullanılan Web 2.0 araçlarının öğretmenler ve öğrencilere birçok konuda katkı sağladığı görülmektedir. Her ne kadar son zamanlarda eğitim teknolojileri hakkında yapılan çalışmaların sayısında artış meydana gelse de özellikle de müzik eğitiminde kullanılan Web 2.0 araçları ile

İlgili yeteri kadar çalışmanın bulunmadığı görülmektedir. Bundan dolayı eğitim ve müzik eğitimine birçok konuda katkı sunan Web 2.0 araçları hakkında çalışmaların artırılması ve bu araçların kullanımının yaygınlaştırılması düşüncesi ortaya çıkmaktadır.

İnternet teknolojisinin gelişmesiyle birlikte kullanıcılar kendilerine sunulan içerikleri okumanın yanı sıra içerik üretme, üretilen içerikleri başka kullanıcılar ile paylaşma, diğer kullanıcılar ile iş birliği içerisinde bulunma fırsatı elde etmişlerdir. İnternette yaşanan bu gelişmeler Web 2.0 araçlarının açığa çıkmasına sebep olmuştur. (Pürbudak, 2020). Web 2.0 araçları ilk kuşak web araçlarından farklı özelliklere sahip araçları tanımlamada kullanılmaktadır ve 2004'te yapılan bir konferansta O'Reilly tarafından öne sürülen beyin fırtınası sonucunda ortaya çıkmıştır (Horzum, 2010, s. 605).

Web 2.0 araçları kullanımı basit kolaylıkla içerik oluşturulabilen ve mevcut içeriklere katkıda bulunabilen sosyal bir etkileşim ortamı sunabilen bir yapıya sahiptir (Atıcı & Yıldırım, 2010). Bu araçlar öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirir nitelikte olduklarından dolayı eğitimin bir parçası hâline gelmiştir. İnternet bağlantısının olduğu her yerde kullanılabilen bu uygulamalar soyut kavramların somutlaştırılmasında, uygulanması zor olan durumların simülasyonlar sayesinde kolayca uygulanmasında öğretmen ve öğrenciye büyük avantajlar sağlar (Şahin, 2022). Aynı zamanda bireylerin internet ortamında aktifleşmesini ve bilgiye erişimiyle birlikte bilgiyi üretmesini de sağlamaktadır. Bunun yanı sıra işbirlikçi çalışmaların gerçekleştiği, erişilen ve üretilen bilginin paylaşıldığı, paylaşılan bilgilerin daha çok kitle tarafından düzenlendiği ve yorumlandığı bir ortam oluşturabilmektedir (Karadağ & Garip, 2021).

İnternet teknolojisindeki gelişmeler doğrultusunda oluşan Web 2.0 araçları öğrencilere eş zamanlı, işbirlikçi, zamandan ve mekândan bağımsız öğrencinin üretme ve paylaşmasına imkân sağlayan bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Eğitimde kullanılan teknolojik araçlar zaman içinde değişiklik göstermiş olup, kara tahta, tebeşir, dergi gibi araçlar yerini akıllı tahta ve projeksiyonlara bırakmıştır. İnternetin gelişmesiyle birlikte Web 2.0 araçları da eğitimin bir parçası haline gelmiştir. Öğretmenlerde birçok farklı derste uygulayabileceği Web 2.0 uygulamaları bulunmaktadır. Eğitimde kullanılan Web 2.0 araçları öğrenciye öğrenme sürecinde aktif katılım imkânı sunmasının yanında yapılandırmacı anlayışı da destekler niteliktedir (Çelik, 2020).

Web 2.0 araçlarının öğrenciye bilgiye ulaşma, grupta çalışma, sosyal etkileşim gibi imkânları sunmasından dolayı kullanımı cazip hale gelmiştir. Her derste kullanılabilir olan Web 2.0 araçları öğrencinin derse katılımına, motivasyonuna, problem çözme becerilerine, eğlenmesine, süreç içerisinde mutlu olmasına gibi birçok alanda katkı sunmaktadır. Web 2.0 araçlarının kullanımının gereklerinden biride Covid-19 hastalığının ortaya çıkması ve uzaktan eğitime geçiş sürecinde olmuştur. Bu durumdan dolayı eğitim kurumlarını dijital ortamlarda Web 2.0 araçlarını kullanarak eğitim öğretimine devam etmiştir (Çelik, 2020).

Web 2.0 araçları öğrencilerin birbirleriyle etkileşim hâlinde olduğu, üstün düşünme becerilerinin geliştiği, sosyal bir biçimde kendi bilgilerini oluşturdukları bir ortamdır. Bu sayede öğretmenlere de yeni fırsatlar sunan Web 2.0 araçları daha etkili bir öğrenme ortamı da oluşturmaktadır (Altunışık & Aktürk, 2021). Web 2.0 araçlarının eğitimde birden fazla amaç doğrultusunda kullanılabilmesi görülmüştür. Web 2.0 araçlarının eğitimi eğlenceli hâle getirme ulaşılan bilgileri kolaylıkla düzenleme, paylaşma, öğrenci motivasyonunu artırma, işbirlikçi öğrenme gibi konularda etkili bir şekilde kullanılmaktadır (Gündüzalp, 2022).

Birçok kademede kullanılan Web 2.0 araçları öğrencilere ve öğretmenlere olumlu yönde katkı sağlamakla birlikte öğrenci merkezli bir yapıya sahip olduğundan dolayı öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini de sağlamaktadır (Gündüzalp, 2022). Öğrenciler Web 2.0 araçlarını kullanarak akıl yürütme, analiz etme becerilerini geliştirir ve süreç içerisinde aktif olurlar. Bunların yanı sıra, projelerde iş birliği yapabilmekte ve kolaylıkla bilgi alışverişinde bulunabilmektedirler (Şengür & Anagün, 2021).

Eğitimde çağımızın gerektirdiği unsurları düşündüğümüzde web tabanlı eğitimin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Müzik eğitiminde ise yaşanan sorunların en aza indirgenmesinde yine web tabanlı eğitim büyük önem arz etmektedir (Yungul, 2018). Müzik teknolojisindeki gelişmeler hem öğrenciye hem de öğretmene temel müzik alanlarında yeni imkânlar sunması ile birlikte müzik eğitimi kavramına da katkı sağlamaktadır (Sağır vd., 2014). Müzik eğitiminde kullanılan web uygulamaları eğitimi eğlenceli hale getirerek temel müzik eğitimi, ritim çalışmaları, kulak eğitimi vb. konularda öğrenmeyi kalıcı hale getirir (Ünal, 2022).

LearningApps.org platformu; eğitsel oyunlar düzenleme, uygulama ve etkinlik hazırlama gibi çeşitli içeriklere sahip etkileşimli öğelerle ders sürecinde kolaylık sağlayan bir web 2.0 aracıdır. LearningApps.org platformunun kullanımı ücretsiz olup kullanıcılarına 21 farklı dilde seçim yapma olanağı sunması yanı sıra Türkçe dil desteği imkânı bulunması ve basit ara yüzü sayesinde hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin kolaylıkla etkinlik oluşturma ve uygulamasına katkı sağlamaktadır (Şahin, 2022). Öğretmenler ve öğrenciler LearningApps platformuna çevrimiçi olarak katılabilmekte ve aynı zamanda etkinlikleri iş birliği yaparak oluşturabilmektedirler. Daha önce oluşturulmuş LearningApps eğitim modülleri site içinde yayınlanmakta ve ihtiyaç hâlinde diğer kullanıcılar tarafından kullanılabilir. Ayrıca platform kullanıcıların etkinlik ve oyun oluşturabilecekleri yaklaşık yirmi farklı görev imkânı sunmaktadır (Karadağ & Garip, 2021). LearningApps platformu eğlenceli bir ortam eşliğinde eğitim ve öğretim sürecini destekler niteliktedir. Kullanıcılar platformda yeni içerikler hazırlayabilmekte, mevcut etkinlikleri düzenleyebilmekte ve paylaşımlarda bulunabilmektedirler (Akkaya, 2019).

Verilen bilgilerin ışığında, bu araştırmanın özelinde 5. sınıf müzik dersi müfredatında notaların değerleri, notaların yerleri ve ritim kalıpları konusunda LearningApps uygulamasının öğrenci başarısı ve tutumlarını ne ölçüde etkilediğini test etmek amacıyla aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur.

1. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutum ölçeği ön test puanları arasında fark yoktur.
2. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön test puanları arasında fark yoktur.
3. Deney grubu öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında, son test lehine fark vardır.
4. Kontrol grubu öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında, son test lehine fark vardır.
5. Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön test ve son test puanları arasında, son test lehine fark vardır.
6. Kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön test ve son test puanları arasında, son test lehine fark vardır.

7. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutum ölçeği son test puanları arasında, deney grubu lehine fark vardır.

8. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi son test puanları arasında, deney grubu lehine fark vardır.

2. YÖNTEM

Araştırmada 5. sınıf müzik dersi notaların değerleri, notaların yerleri ve ritim kalıpları konusunda LearningApps uygulamasının öğrenci başarısı ve tutumlarını ne ölçüde etkilediği incelenmiştir. Bu doğrultuda nicel araştırma yöntemlerinden olan ön test ve son teste dayalı deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Deneysel desen, araştırmacının bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkilerle ilgili geçerli sonuçlara ulaşarak hipotezleri test etmesini sağlayan yöntemlerin detaylı planıdır (Köksal, 2017). Deneysel desende gruplara deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır. Modelde ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder (Karasar, 2018).

2.1. Araştırma Grubu

Bu araştırmanın evrenini Siirt'in Pervari ilçesindeki ortaokulların 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Siirt Pervari Yeniyaydın ortaokulu beşinci sınıf öğrencilerinden seçilen 17 kişiden (deney grubu = 9, kontrol grubu = 8) oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarında akademik başarıları birbirine yakın olan öğrencilerin seçilmesine özen gösterilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik açısından her iki grubun uygulamalarına aynı öğretmenin katılması sağlanmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

2.2.1. Akademik Başarı Testi (ABT)

Araştırmada birinci veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen 5'i boşluk doldurma, 5'i doğru yanlış, 6'sı eşleştirme ve 10'u çoktan seçmeli olmak üzere toplam 26 sorudan oluşan akademik başarı testi kullanılmıştır. Öncelikle, belirlenen konu ile ilgili ilköğretim 5. sınıf müzik dersi müfredatında yer alan kazanımlara göre 30 sorudan oluşan bir taslak form oluşturulmuştur. Oluşturulan form 1 Türkçe öğretmeni ve 5 müzik öğretmenin görüşlerine sunulmuştur. İlgili öğretmenlerin inceleme ve eleştirilerinden sonra 26 sorudan oluşan ABT ön uygulama hazır hale getirilmiştir. ABT'nin kapsam geçerliliği, alanında uzman 3 öğretim üyesinin görüşleri alınarak sağlanmıştır. ABT'nin madde analizi, Siirt'in Pervari ilçesinin ilköğretim 5. sınıfında bulunan 78 öğrenciden oluşan bir pilot gruba uygulanarak yapılmıştır. 26 maddenin ortalama güçlük seviyesi 0.52 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç ABT'ye ait soruların orta güçlükte olduğunu göstermektedir. ABT Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı $\alpha = .83$ olarak hesaplanmıştır.

2.2.2. Müzik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (MDYTÖ)

Araştırmada ikinci veri toplama aracı olarak, öğrencilerin müzik dersine karşı tutumlarını belirlemek amacıyla Özmenteş (2006) tarafından geliştirilen 20 maddelik 5'li Likert tipinde kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, az katılıyorum, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum seçeneklerinin bulunduğu MDYTÖ kullanılmıştır. Ölçekteki 20 maddenin 12'si olumlu, 8'i olumsuz maddeden oluşmaktadır. MDYTÖ' de olumsuz maddeler tersinden puanlanmakta olup ölçeğin puan aralığı 20-100'dür. Bireyin aldığı puan

yükseldikçe müzik dersine yönelik olumlu tutum sergilediği söylenebilir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı $\alpha = .86$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin kullanımı için araştırmacıdan elektronik posta yoluyla izin alınmıştır.

2.3. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci 2022-2023 eğitim öğretim yılında tek şubeli bir ortaokulun 5. sınıfında öğrenim gören 8 kontrol grubu, 9 deney grubu olmak üzere toplam on yedi öğrenciyle haftada 1 saat olmak üzere toplamda 6 hafta sürmüştür. Her iki grup için de uygulamaya başlamadan önce ABT ve MDYTÖ ön testi uygulanmıştır. Uygulama süresince aşağıdaki konular işlenmiştir:

1. Hafta: Notaların dizek üzerindeki yerleri.
2. Hafta: Notaların değer ve süreleri.
3. Hafta: Notaların yerleri ve notaların süreleri konuları ile ilgili ders kitabında bulunan etkinlikler.
4. Hafta: Ritim kalıpları.
5. Hafta: Ritim kalıpları konusu ile ilgili ders kitabında bulunan etkinlikler.
6. Hafta: İlk haftadan itibaren işlenen konuların tekrar edilerek pekiştirilmesi.

Altıncı hafta sonunda her iki gruba da ABT ve MDYTÖ ön testi uygulanmıştır. Süreç boyunca deney grubu için ek olarak, işlenen konularla ilgili LearningApps platformunda hazırlanmış olan uygulamalar ve oyunlar kullanılarak etkinlikler yapılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerden elde edilen nicel veriler, var olan durumun ortaya konulması adına betimsel olarak incelenmiş, puan ortalamaları ve yüzdelik dilimlerine göre puan yerleşimleri belirlenerek tablolara aktarılmıştır. Oluşturulan deney ve kontrol gruplarına ilişkin ön test ve son testte, gruplar arası farklılığın belirlenmesine yönelik olarak gruplarda yer alan öğrenci sayıları göz önüne alınmış ve non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Mann Whitney U testi, iki örneklemin medyanlar arası farkını değerlendiren bir testtir. Parametrik olmayan yapısı, normal dağılım varsayımını gerektirmez. Özellikle örneklem normal dağılıma uymadığında veya dağılım bilinmediğinde kullanılır. Reddedilen sıfır hipotez, medyanlar arasında anlamlı bir fark olduğunu gösterir (Bindak, 2014).

Grupların ön test ve son test değişimlerinin belirlenmesi için ise non-parametrik testlerden Wilcoxon testi uygulanmıştır. Wilcoxon testi, bağımlı örneklem arasında karşılaştırma yapmak için kullanılan bir istatistik testidir. Bu test, örneklemdeki değerleri sıralayarak gerçekleştirilir, yani ortalamalar yerine sıralı değerler kullanılır. Mann-Whitney U testi gibi, Wilcoxon testi de verilerin dağılımına bağlı olmayan bir yöntemdir. İki farklı zaman diliminde ölçülen değerler arasındaki farklılığı test etmek amacıyla kullanılabilir (Çetin, 2017).

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, ABT ve MDYTÖ kullanılarak çalışmanın amacı, problem durumu ve alt problemlerine göre elde edilen verilere yer verilmiştir.

Tablo 1. Deney grubu MDYTÖ ön test sonuçlarına ait betimsel bilgiler

Ölçek Puanı	N	X	df	Min.	Max.	Yüzdellik		
						25	50	75
	9	69.33	7.517	60	83	62.50	70.00	74.50

Tablo 1 incelendiğinde MDYTÖ ye katılan deney grubu öğrencilerinin (n=9) almış oldukları puanlara ait dağılım sonucunda en düşük alınan puanın 60 olduğu, en yüksek alınan puanın 83 olduğu, tüm katılımcıların aritmetik ortalaması alındığında ortalama puanının 69.33 olduğu belirlenmiştir. Toplam 9 öğrencinin 5 inin ortalama puanın üzerinde puan aldıkları, bu doğrultuda katılımcıların müzik dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Kontrol grubu MDYTÖ ön test sonuçlarına ait betimsel bilgiler

Ölçek Puanı	N	X	df	Min.	Max.	Yüzdellik		
						25	50	75
	8	66.63	7.269	59	77	60.00	64.00	75.25

Tablo 2 incelendiğinde MDYTÖ ye katılan kontrol grubu öğrencilerinin (n=8) almış oldukları puanlara ait dağılım sonucunda en düşük alınan puanın 59 olduğu, en yüksek alınan puanın 77 olduğu, tüm katılımcıların aritmetik ortalaması alındığında ortalama puanının 66.63 olduğu belirlenmiştir. Toplam 8 öğrencinin 3 ünün ortalama puanın üzerinde puan aldıkları, bu doğrultuda katılımcıların müzik dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 3. MDYTÖ ön test puanlarının deney ve kontrol grubu farklılığını gösterir Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	U	z	p
Tutum Ölçeği Ön Test Puanları	Deney	9	9.78	88.00	29.000	-.676	.499
	Kontrol	8	8.13	65.00			
	Toplam	17					

Tablo 3 incelendiğinde MDYTÖ ye katılan öğrencilerin (n=17) almış oldukları puanlara ait dağılım sonucunda deney grubu tutum puanının (88), kontrol grubu tutum puanından (65) yüksek olduğu görülmektedir. P değerine bakıldığında (.499) deney ve kontrol grubu öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumları arasında ön test puanları bakımından anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 4. Deney grubu ABT ön test sonuçlarına ait betimsel bilgiler

Ölçek Puanı	N	X	df	Min.	Max.	Yüzdellik		
						25	50	75
	9	10.89	1.364	8	13	10.50	11.00	11.50

Tablo 4 incelendiğinde ABT ye katılan deney grubu öğrencilerinin (n=9) almış oldukları puanlara ait dağılım sonucunda en düşük alınan puanın 8 olduğu, en yüksek alınan puanın 13 olduğu, tüm katılımcıların aritmetik ortalaması alındığında ortalama puanının 10.89 olduğu belirlenmiştir. Toplam 9 öğrencinin 7 sinin ortalama puanın üzerinde puan aldıkları, bu doğrultuda testten alınabilecek en yüksek puanın 26 olduğu düşünüldüğünde, katılımcıların müzik dersine yönelik başarılarının düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Kontrol grubu ABT ön test sonuçlarına ait betimsel bilgiler

Ölçek Puanı	N	X	df	Min.	Max.	Yüzdellik		
						25	50	75
	8	9.88	.835	9	11	9.00	10.00	10.75

Tablo 5 incelendiğinde ABT ye katılan kontrol grubu öğrencilerinin (n=8) almış oldukları puanlara ait dağılım sonucunda en düşük alınan puanın 9 olduğu, en yüksek alınan puanın 11 olduğu, tüm katılımcıların aritmetik ortalaması alındığında ortalama puanının 9.88 olduğu belirlenmiştir. Toplam 8 öğrencinin 5 inin ortalama puanın üzerinde puan aldıkları, bu doğrultuda testten alınabilecek en yüksek puanın 26 olduğu düşünüldüğünde, katılımcıların müzik dersine yönelik başarılarının düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Akademik Başarı Testi ön test puanlarının deney ve kontrol grubu farklılığını gösterir Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	U	z	p
Tutum Ölçeği Ön Test Puanları	Deney	9	11.17	100.50			
	Kontrol	8	6.56	52.50	16.500	-1.962	.059
	Toplam	17					

Tablo 6 incelendiğinde, uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarına yapılan ABT ye ait ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, her iki grubunda müzik dersine yönelik başarılarının aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 7. Deney grubu MDYTÖ son test sonuçlarına ait betimsel bilgiler

Ölçek Puanı	N	X	df	Min.	Max.	Yüzdeler		
						25	50	75
	9	97.11	4.076	90	100	94.00	99.00	99.50

Tablo 7 incelendiğinde MDYTÖ ye katılan deney grubu öğrencilerinin (n=9) almış oldukları puanlara ait dağılım sonucunda en düşük alınan puanın 90 olduğu, en yüksek alınan puanın 100 olduğu, tüm katılımcıların aritmetik ortalaması alındığında ortalama puanının 97.11 olduğu belirlenmiştir. Toplam 9 öğrencinin 6 sının ortalama puanın üzerinde puan aldıkları, bu doğrultuda katılımcıların müzik dersine yönelik tutumlarının uygulama sonrasında çok yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 8. Kontrol grubu MDYTÖ son test sonuçlarına ait betimsel bilgiler

Ölçek Puanı	N	X	df	Min.	Max.	Yüzdeler		
						25	50	75
	8	69.25	8.379	55	79	64.25	68.00	77.75

Tablo 8 incelendiğinde MDYTÖ ye katılan kontrol grubu öğrencilerinin (n=8) almış oldukları puanlara ait dağılım sonucunda en düşük alınan puanın 55 olduğu, en yüksek alınan puanın 79 olduğu, tüm katılımcıların aritmetik ortalaması alındığında ortalama puanının 69.25 olduğu belirlenmiştir. Toplam 8 öğrencinin 4 ünün ortalama puanın üzerinde puan aldıkları, bu doğrultuda katılımcıların müzik dersine yönelik tutumlarının uygulama sonrasında olumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 9. Deney grubu MDYTÖ ön test ve son test puanlarının farklılığını gösterir Wilcoxon testi sonuçları

Puan	Sıralar	n	S.O	z	p
Ön test – Son test	Negatif Sıralar	0	.00	.00	
	Pozitif Sıralar	9	5.00	45.00	
	Eşit	0			-2.668
	Toplam	9			.008

Tablo 9 incelendiğinde, çalışmaya katılan dokuz katılımcının tümünün ön testten aldıkları puan ortalamalarını son testte artırdıkları belirlenmiştir. Wilcoxon testi sonucunda deney grubunun uygulama

öncesindeki puanlarla uygulamadan sonraki puanları karşılaştırıldığında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($p=.008$). Bu doğrultuda, deney grubu öğrencilerinin müzik dersine karşı tutumlarının olumlu yönde değiştiği söylenebilir.

Tablo 10. Kontrol grubu MDYTÖ ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon testi sonuçları

Puan	Sıralar	n	S.O	z	p	
Ön test – Son test	Negatif Sıralar	1	4.00	4.00	-1.693	.090
	Pozitif Sıralar	6	4.00	24.00		
	Eşit	1				
	Toplam	8				

Tablo 10 incelendiğinde, çalışmaya katılan dokuz katılımcının altısının ön testten aldıkları puan ortalamalarını son testte artırdıkları, bir katılımcının eşit, bir katılımcının ise ilk teste göre daha düşük puan aldığı belirlenmiştir. Wilcoxon testi sonucunda kontrol grubunun uygulama öncesindeki puanlarla uygulamadan sonraki puanları karşılaştırıldığında anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($p=.090$). Bu doğrultuda, kontrol grubu öğrencilerinin müzik dersine karşı tutumlarında herhangi bir değişim olmadığı söylenebilir.

Tablo 11. Deney grubu ABT son test sonuçlarına ait betimsel bilgiler

Ölçek Puanı	N	X	df	Min.	Max.	Yüzdeler		
						25	50	75
	9	23.67	2.398	18	26	23.00	25.00	25.00

Tablo 11 incelendiğinde ABT ye katılan deney grubu öğrencilerinin ($n=9$) almış oldukları puanlara ait dağılım sonucunda en düşük alınan puanın 18 olduğu, en yüksek alınan puanın 26 olduğu, tüm katılımcıların aritmetik ortalaması alındığında ortalama puanının 23.67 olduğu belirlenmiştir. Toplam 9 öğrencinin 5 inin ortalama puanın üzerinde puan aldıkları, bu doğrultuda testten alınabilecek en yüksek puanın 26 olduğu düşünüldüğünde, katılımcıların müzik dersine yönelik başarılarının çok yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 12. Kontrol grubu ABT son test sonuçlarına ait betimsel bilgiler

Ölçek Puanı	N	X	df	Min.	Max.	Yüzdeler		
						25	50	75
	8	16.36	1.685	14	19	15.00	16.50	17.75

Tablo 12 incelendiğinde ABT ye katılan kontrol grubu öğrencilerinin ($n=8$) almış oldukları puanlara ait dağılım sonucunda en düşük alınan puanın 14 olduğu, en yüksek alınan puanın 19 olduğu, tüm katılımcıların aritmetik ortalaması alındığında ortalama puanının 16.36 olduğu belirlenmiştir. Toplam 8 öğrencinin 4 ünün ortalama puanın üzerinde puan aldıkları, bu doğrultuda testten alınabilecek en yüksek puanın 26 olduğu düşünüldüğünde, katılımcıların müzik dersine yönelik başarılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 13. Deney grubu ABT ön test ve son test puanlarının farklılığını gösterir Wilcoxon testi sonuçları

Puan	Sıralar	n	S.O	z	p	
Ön test – Son test	Negatif Sıralar	0	.00	.00	-2.675	.007
	Pozitif Sıralar	9	5.00	45.00		
	Eşit	0				
	Toplam	9				

Tablo 13 incelendiğinde, çalışmaya katılan dokuz katılımcının tümünün ön testten aldıkları puan ortalamalarını son testte artırdıkları belirlenmiştir. Wilcoxon testi sonucunda deney grubunun uygulama öncesindeki puanlarla uygulamadan sonraki puanları karşılaştırıldığında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($p=.007$). Bu doğrultuda, deney grubu öğrencilerinin müzik dersi başarılarının olumlu yönde değiştiği söylenebilir.

Tablo 14. Kontrol grubu ABT ön test ve son test puanlarının farklılığını gösterir Wilcoxon testi sonuçları

Puan	Sıralar	n	S.O	z	p	
Ön test – Son test	Negatif Sıralar	0	0.00	0.00	-5.546	.011
	Pozitif Sıralar	8	4.50	36.00		
	Eşit	0				
	Toplam	8				

Tablo 14 incelendiğinde, çalışmaya katılan sekiz katılımcının tümünün ön testten aldıkları puan ortalamalarını son testte artırdıkları belirlenmiştir. Wilcoxon testi sonucunda kontrol grubunun uygulama öncesindeki puanlarla uygulamadan sonraki puanları karşılaştırıldığında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($p=.011$). Bu doğrultuda, kontrol grubu öğrencilerinin müzik dersi başarılarının olumlu yönde değiştiği söylenebilir.

Tablo 15. MDYTÖ son test puanlarının deney ve kontrol grubu farklılığını gösterir Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	U	z	p
Tutum Ölçeği Son Test Puanları	Deney	9	13.00	117.00	.000	-3.490	.000
	Kontrol	8	4.50	36.00			
	Toplam	17					

Tablo 15 incelendiğinde, uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarına yapılan MDYTÖ ye ait son test puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu, oluşan farklılığın deney grubu lehine gerçekleştiği, deney grubu katılımcılarının kontrol grubu katılımcılarına göre daha olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir.

Tablo 16. ABT deney ve kontrol grubu son test puanlarına ait Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	U	z	p
Tutum Ölçeği Son Test Puanları	Deney	9	12.83	115.50	1.500	-3.355	.000
	Kontrol	8	4.69	37.50			
	Toplam	17					

Tablo 16 incelendiğinde, uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarına yapılan ABT ye ait son test puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu, oluşan farklılığın deney grubu lehine gerçekleştiği, deney grubu katılımcılarının kontrol grubu katılımcılarına göre daha başarılı oldukları söylenebilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda müzik eğitiminde kullanılan LearningApps platformunun deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test analizleri sonucunda müzik başarılarında ve müzik dersine yönelik tutumlarında olumlu yönde değişiklik olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerine uygulanan ön test ve son test analizleri incelendiğinde ise öğrencilerin başarı ve tutumlarında değişiklik olmadığı görülmektedir.

Bu araştırmayı yakından ilgilendiren, eğitimde kullanılan web 2.0 araçları hakkında yapılan deneysel çalışmaları incelediğimizde deney grubu öğrencilerinin başarı, tutum ve motivasyonlarında olumlu yönde değişimin meydana geldiği görülmektedir. Örneğin Şahin (2022), LearningApps platformunun fen bilimleri dersinde öğrencilerin başarı ve derse yönelik tutumlarına etkisini inceleyen bir çalışma yürütmüştür. Fen bilimleri dersinde yapmış olduğu bu benzer çalışmada öğrencilerin başarı ve tutumlarında olumlu yönde değişikliğin meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Akkaya (2019) yaptığı araştırmada, Web 2.0 araçlarının kullanımının bilgisayar donanımı konusunda öğrenci başarısına olan etkisini incelemiş ve çalışmasında deney grubu öğrencilerinin başarısının arttığı ve tutumlarının olumlu yönde değiştiği sonucunu elde etmiştir. Arslan' ın (2008), yapmış olduğu çalışmayı incelediğimizde web destekli öğretimin öğrencilerin kaygılarında azalmaya, tutum ve başarılarında artışa neden olduğu görülmektedir. Maraşlı ve Değirmencioğlu (2023), müzik eğitiminde Web 2.0 araçları kullanımının öğrencilerin motivasyonu üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmada deney grubundaki öğrencilerin motivasyon düzeylerinin kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Yungul' un (2018), yapmış olduğu çalışmayı incelediğimizde ise müzik eğitimde yaşanan sorunların en aza indirgenmesinde web tabanlı eğitimin büyük önem arz ettiğini görmekteyiz. Aynı zamanda müzik eğitiminde kullanılan web uygulamaları eğitimi eğlenceli hale getirerek temel müzik eğitimi, ritim çalışmaları, kulak eğitimi vb. konularda öğrenmeyi kalıcı hale getirmektedir (Ünal, 2022).

Bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde müzik dersine yönelik tutumları orta düzeydedir ($\bar{x}=69.33$). Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi tutumları da deney grubunda olduğu gibi orta düzeydedir ($\bar{x}=66.63$). Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarının eşit düzeyde olup olmadığının belirlenmesine yönelik yapılan analiz sonucunda, iki grup arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, her iki grubun da derse karşı tutumlarının eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p=.499$).

Akademik başarı testlerinde deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde müzik dersindeki akademik başarıları düşük düzeydedir ($\bar{x}=10.89$). Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi başarıları da deney grubunda olduğu gibi düşük düzeydedir ($\bar{x}=9.88$). Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin müzik dersindeki akademik başarılarının eşit düzeyde olup olmadığının belirlenmesine yönelik yapılan analiz sonucunda, iki grup arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, her iki grubun da derste başarılarının eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p=.059$).

Deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrasında müzik dersine yönelik tutumları çok yüksek düzeydedir ($\bar{x}=97.11$). Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası tutumları ise orta düzeydedir ($\bar{x}=69.25$). Uygulama sonrasında öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarında son test lehine herhangi bir anlamlı değişim olup olmadığının belirlenmesi için Wilcoxon testi yapılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin tümünün derse karşı tutumlarının olumlu yönde gelişim gösterdiği ve bu gelişim sonucunda ön test ile son test arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ($p=.008$) tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin derse karşı tutumlarına bakıldığında ise birinin eşit düzeyde kaldığı, birinin negatif yönlü olarak değişim gösterdiği, kalan altı öğrencinin ise olumlu gelişim gösterdiği belirlenmesine rağmen ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır ($p=.090$).

Araştırmaya katılan deney öğrencilerinin uygulama sonrasında müzik dersindeki başarıları çok yüksek düzeydedir ($\bar{x}=23.67$). Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası başarıları ise orta düzeydedir ($\bar{x}=16.36$). Wilcoxon testi sonucunda, deney grubunda yer alan öğrencilerin tümünün derse karşı

tutumlarının olumlu yönde gelişim gösterdiği ve bu gelişim sonucunda ön test ile son test arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ($p=.007$) görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin derse karşı tutumlarına bakıldığında ise tümünün olumlu gelişim gösterdiği ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır ($p=.011$).

Öğrencilerin tutumlarına ilişkin yapılan son testte deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine yönelik yapılan analiz sonucunda iki grup arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ($p=.000$) sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarının kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olması, yapılan uygulama sayesinde öğrencilerin motivasyonun artmasından kaynaklanmaktadır.

Öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin yapılan son testte deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine yönelik yapılan analiz sonucunda iki grup arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ($p=.000$) görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin müzik dersindeki akademik başarılarının kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu, bu değişimin ise yapılan uygulamada öğrencilerin nitelikli eğitim almaları sonucunda derse ilişkin bilgileri kalıcı hale getirdikleri söylenebilir. Bu doğrultuda, yapılan uygulamaların müzik dersinin niteliğini arttırdığı ve dersin hedeflerine ulaşmada daha etkin bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmacılara ışık tutması bakımından bazı öneriler getirmek gerekirse; eğitimde kullanılan web 2.0 araçlarına yönelik yapılan araştırmaların sayısı artırılabilir. Müzik eğitiminde kullanılan web 2.0 araçlarına yönelik yapılan araştırmaların sayısı artırılabilir. Müzik eğitiminde LearningApps platformu kullanımı ile ilgili çeşitli değişkenler dâhil edilerek (cinsiyet, okul, konu vb.) benzer çalışmalar yapılabilir. Yapılan çalışmada müzik eğitiminde kullanılan LearningApps platformunun öğrencilerin akademik başarılarına ve müzik dersine yönelik tutumlarına olan etkisi incelenmiştir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda LearningApps platformunun farklı değişkenlere etkisi incelenebilir. Yapılan çalışmada, müzik eğitiminde kullanılan LearningApps platformunun “notaların yerleri, notaların değerleri ve ritim kalıpları” konularının öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve müzik dersine yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda LearningApps platformunun diğer derslerin farklı konularındaki etkisi incelenebilir.

Yazar Katkı Beyanı:

1. Samet ALTUNKAYNAK: Literatür taraması ve kuramsal çerçeve, deneysel uygulama, veri toplama ve analizi, yazım.

2. Muhsin SARIKAYA: Kavramsallaştırma, yöntem, danışmanlık ve denetim (öğretim materyali, ölçme aracı, veri analizi), inceleme-yazma ve düzenleme.




5. KAYNAKÇA

Akkaya, A. (2019). *Bilgisayar donanımı konusunda web 2.0 araçlarıyla geliştirilen etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi* (Tez No. 561479) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Altunışık, M., & Aktürk, A. O. (2021). Türkiye’de Web 2.0 araçlarının eğitim-öğretim ortamlarında kullanımına bir bakış: 2010-2020 dönemi tezlerinin incelenmesi. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 5(2), 205-227.

- Arslan, A. (2008). *Web destekli öğretimin ve öğretimsel materyal kullanımının öğrencilerin matematik kaygısına, tutumuna ve başarısına etkisi* (Tez No. 226387) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi - İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Atıcı, B., & Yıldırım, S. (2010). Web 2.0 uygulamalarının e-öğrenmeye etkisi. *Akademik Bilişim*, 10, 10-12.
- Best, J. W., & Kahn, J.V. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (O. Köksal, Çev. Ed. 10. Baskı). Eğitim. (Çalışmanın orijinali 1998'de yayımlanmıştır).
- Bindak, R. (2014). Mann-whitney u ile student's testinin 1. Tip hata ve güç bakımından karşılaştırılması: Monte Carlo Simülasyon Çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 14(1), 5-11.
- Çelik, T. (2020). Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ölçeği geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 449-478.
- Çetin, H. (2017). Çoklu temsil destekli tasarlanan manipulatiflerin "tam sayı" öğretiminde öğrenci başarısına etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (11), 55-69.
- Elmas, R., & Geban, Ö. (2012) 21. Yüzyıl öğretmenleri için web 2.0 araçları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254.
- Gündüzalp, C. (2022). Eğitim & bilim. S. Karabak (Ed.), *Web 2.0 teknolojileri ve eğitim* (ss. 23-34). Efe Akademik.
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 604-634.
- Karadağ, B. F., & Garip, S. (2021) Use of Learningapps as a Web 2.0 application in Turkish teaching. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4(1), 21-40.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi* (33. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Maraşlı, S., & Değirmencioğlu, L. (2023). Müzik eğitiminde Web 2.0 araçlarının kullanımı: öğrenci motivasyonu üzerindeki etkiler. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (13), 1484-1501.
- Özbey, B. (2023). *Sınıf öğretmenlerine yönelik eğitim teknolojisi kullanımı eğitiminin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi* (Tez No. 813008) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi -İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özmenteş, G. (2006). Müzik dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 5(1), 23-29.
- Pürbudak, A. (2020). *Web 2.0 temelli işbirlikli grup etkinliklerinin öğrenme stilleri bağlamında deneysel olarak incelenmesi* (Tez No. 641691) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sağır, T., Eden, A., & Şallhel, O. (2014). Müzik eğitiminde uzaktan eğitim ve orkestra uygulamaları. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 4(9) , 69-79.
- Şahin, F. (2022). *7. Sınıf fen bilimleri dersi hücre ve bölünmeler ünitesinde learningapps uygulaması kullanımının öğrencilerin başarı ve derse yönelik tutumlarına etkisi* [Yüksek Lisans Tezi Ordu Üniversitesi-Ordu]. (<http://earsiv.odu.edu.tr:8080/xmlui/handle/11489/3298> veri kaynağından alınmıştır).
- Şengür, S. & Anagün, S. Ş. (2021). Sınıf öğretmenlerinin bilişim teknolojileri kullanım düzeyleri ve eğitimde Web 2.0 uygulamaları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 6(2), 128-150
- Tosun, E. (2019). *Müzik öğretiminde bilgisayar destekli müzik eğitimi yönteminin uygulanması* (Tez No. 585916) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ünal, S. (2022). *İlköğretim 5. Sınıf müzik dersi kazanımlarını destekleyen müzik web uygulamalarının incelemesi* (Tez No. 748146) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yungul, O. (2018). Müzik eğitiminde web tabanlı uzaktan eğitim. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1333-1348.

Türkiye’de İspat Kavramı Üzerine Matematik Eğitimi Alanında Hazırlanmış Lisansüstü Tezlerin Yönelimlerinin İncelenmesi: Bir Araştırma Sentezi Çalışması

Elif Ceren SAKALLI DOĞRU¹  Adem EROĞLU²  Nurullah YAZICI³ 

¹(Sorumlu yazar) Öğretmen, MEB, ecerensa92@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5458-3358

²Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, adem.eroglu@gop.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6609-5901

³Doç. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, yazicinurullah@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5594-8347

Makale Bilgisi	ÖZET
<p>Geliş Tarihi: 04.02.2024</p> <p>Kabul Tarihi: 29.03.2024</p> <p>© UEAD 2024 Tüm hakları saklıdır.</p>	<p>Bu çalışma, matematik eğitimi alanında ispat kavramı ile ilgili lisansüstü tezlerin yönelimlerini belirlemek için yapılmış bir araştırma sentezi çalışmasıdır. Çalışma, 2010 ve 2023 yılları arasında yapılan tezleri kapsamaktadır. Çalışma için Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden “ispat, kanıt ve proof” anahtar kelimeleriyle tarama yapılmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden araştırma sentezi yöntemi ile yürütülmüş olup veri toplama yöntemi olarak doküman inceleme yapılmıştır. Kullanılan veri toplama aracında araştırmanın alt problemleri kullanılmıştır. Veri toplama aracında tezlerin “yılı, türü, dili, amacı, örneklem türü, örneklem büyüklüğü, araştırma yöntemi, veri toplama aracı ve sonucu” bilgilerine yer verilmiştir. Sınıflandırılan tezlerden elde edilen veriler tablo haline getirilmiş, frekans ve yüzde değerleri verilerek sunulmuştur. Yıllara göre dağılımlarında en fazla tezin 2017 ve 2019 yıllarında yayımlandığı görülmüştür. İncelenen tezler örneklem grubu olarak en fazla öğretmen adaylarını tercih etmişlerdir. Tezlerin sıklıkla küçük örneklem gruplarını tercih ettiği görülmüştür. İncelenen tezler, en fazla nitel yöntemlerden durum çalışması modelini kullanmışlardır. Veri toplama aracı olarak en fazla görüşme tekniği kullanılmıştır. İncelenen tezlerden elde edilen sonuçlara bakıldığında, tezlerin büyük bir kısmında katılımcıların ispat yapma konusunda zorluklar yaşadığı görülmektedir. İspat yapma sürecinde sınırlılık, ispata yönelik kavramsal bilgilerde eksiklik, ispat kavramının öneminin farkında olmama ve matematiksel dili iyi kullanamama karşılaşılan zorluklara örnek olarak verilebilir.</p> <p>Anahtar Sözcükler: İspat, matematik eğitimi, araştırma sentezi, lisansüstü tez.</p>

Investigation of the Tendencies of Graduate Theses Prepared In the Field of Mathematics Education On the Concept of Proof In Turkey: A Research Synthesis Study

Article Information	ABSTRACT
<p>Received: 4 February 2024</p> <p>Accepted: 29 March 2024</p> <p>© UEAD 2024 All rights reserved.</p>	<p>This study is a research synthesis study conducted to determine the tendencies of postgraduate theses related to the concept of proof in mathematics education. The study covers the theses made between 2010 and 2023. For the study, the keywords “ispat, kanıt, and proof” were searched from the National Thesis Center of the Council of Higher Education. The study was carried out with the research synthesis method, one of the qualitative research methods, and document analysis was used as a data collection method. The sub-problems of the research were used in the data collection tool. In the data collection tool, the information of “year, type, language, purpose, sample type, sample size, research method, data collection tool and result” of the theses were included. The data obtained from the classified theses were tabulated and presented by giving frequency and percentage values. In the distribution by years, it was seen that most theses were published in 2017 and 2019. The theses examined mostly preferred the pre-service teachers as the sample group. The observed theses often prefer small sample groups. They examined mostly used the case study model, one of the qualitative methods. They used the interview technique the most as a data collection tool. When we look at the results obtained from the theses examined, we saw that the participants have difficulties in proving most of the theses. Limitations in the process of proof, lack of conceptual knowledge about proof, not being aware of the importance of the concept of proof, and not using mathematical language well are examples of difficulties encountered.</p> <p>Keywords: Proof, mathematics education, research synthesis, graduate thesis.</p>

Kaynakça Gösterimi: Sakallı Doğru, E. C., Eroğlu, A., & Yazıcı, N. (2024). Türkiye’de ispat kavramı üzerine matematik eğitimi alanında hazırlanmış lisansüstü tezlerin yönelimlerinin incelenmesi: Bir araştırma sentezi çalışması. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 8(1), 29-53.

Citation Information: Sakallı Doğru, E. C., Eroğlu, A., & Yazıcı, N. (2024). Investigation of the tendencies of graduate theses prepared in the field of mathematics education on the concept of proof in Turkey: A research synthesis study. *National Journal of Education Academy*, 8(1), 29-53.

1. GİRİŞ

İnsanları diğer canlılardan ayıran en önemli özellik düşünebilme yeteneğidir. Düşünebilme, bir diğer adıyla muhakeme yapma özelliği sayesinde insanlar olaylar hakkında çıkarımda bulunabilir ve yorum yapabilir. Şüphesiz ki bireylerin düşünme özelliğini geliştiren en önemli disiplinlerden biri matematiktir (Umay, 2003). Matematik düşünme alışkanlığı, düşünmeyi öğrenme biçimidir (Baki vd., 2002). Matematiğin en önemli amaçlarından biri sorgulayan yani neden ve nasıl sorularını soran ve bunlara cevap arayan muhakeme yeteneği yüksek bireyler yetişmesine destek olmaktır (Altıparmak & Öziş, 2005). Matematiğin problem kurma, problem çözme, sembol kullanma, genellemeler yapma ve kanıtlama gibi kendine has etkinlikleri vardır (Baki, 2014). Matematik güçlü bir iletişim aracı olmakla birlikte kendine has dili olan bir sistemdir (Uğurel, 2010). Bu sistemin esas iki parçası muhakeme ve ispattır (Schoenfeld, 1994).

İspat kavramının matematiğin ve matematik öğrenmenin merkezinde yer aldığı birçok matematik eğitimcisi ve matematikçi tarafından hem fikir olunan bir konudur (Hanna, 2000; Harel & Sowder, 1998; Ko, 2010; Tall, 1991). Türk Dil Kurumuna [TDK] (2023) göre ispat “Tanıt ve kanıt göstererek bir şeyin gerçek yönünü ortaya çıkarma, kanıtlama, tanıtlama, tanıt” olarak tanımlanmıştır. National Council of Teacher of Mathematics’ e [NCTM] (2000) göre ispat kavramı, bireyin akıl yürütme faaliyetlerini kurallarına uygun bir biçimde gerekçelendirerek ifade etmesi olarak tanımlanmış iken Stylianides’ e (2007) göre ispat, matematiksel bir iddianın doğruluğunu ya da yanlışlığını ortaya koymak üzere birbiriyle bağlantılı savlar dizisidir. Hersch (1993), ispatı bir olayın ya da durumun doğru olup olmadığının denenmesi olarak tanımlamıştır. Literatürde farklı tanımlar olsa da ispat bir ifadenin doğru ya da yanlış olduğunu matematiksel kurallar çerçevesinde gösterme işlemidir diyerek ortak bir tanımlamadan bahsedilebilir. Farklı tanımlamalar ve görüşlerin olması ispat kavramının değişik bakış açılarıyla güçlenmesini sağlamaktadır (Sezen Yüksel, 2020). Farklı bilim alanlarında nihai amaç bilimsel bilginin doğruluğunu ispatlamak iken (Dede & Karakuş, 2014) bir matematikçi için doğruluğun ya da yanlışlığın nedeni de önemlidir (Hanna, 2000). Araştırmacılar tarafından ispatı yapılmış teoremler için alternatif ispat yollarının düşünülmesi, ispatın amacının yalnızca teoremlerin doğruluğunun gösterilmesi olmadığını düşündürmektedir (Aksoy, 2020). İspat, bir durumun yalnızca sonucunu göstermek yerine matematiksel bağlantıları nedenleri de göstermektedir (Altıparmak & Öziş, 2005; Dede & Karakuş, 2014; Hanna, 2000). İspat sayesinde matematiksel bilgi formülize edilir ve bulgular sistematikleştirilir (Hanna, 1990).

Merak eden ve sorgulayan insanın karşısındaki kişiye elde ettiği bilgileri kabul ettirme eğilimi, ispatlama becerisinin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Üstüngün, 2020). NCTM (2000, s.56), ispat kavramının önemini altını çizerek akıl yürütme ve ispat standartlarıyla ilgili tüm yaş grubundaki (seviyedeki) öğrencilerin “İspat ve matematiksel muhakeme kavramının matematiğin merkezinde olduğunu anlama, matematiksel varsayımlar yapma ve bu varsayımların doğruluğunu araştırma, matematiksel argümanlar ve ispatlar geliştirme ve doğruluklarını araştırma, farklı akıl yürütme ve ispat türlerini ve yöntemlerini bilme ve kullanma” hedeflerini gerçekleştirmelerini sağlayan imkânlarla karşılaşmaları

gerektiğini ifade etmişlerdir. Common Core State Standarts Initiative [CCSSI] (2010) ise matematiksel muhakeme ve ispat etkinliklerini her yaş seviyesinde (anaokulundan lise son sınıfa kadar) soyut düşünme, uygulanabilir matematiksel argüman oluşturma, başkalarının argümanlarını kritik etme, açıklığa dikkat etme çağrısında bulunan “Matematik Uygulamaları için Standartlar” kabul ederek altını çizmiştir. Bunu destekler nitelikte NCTM (2000), matematik öğretiminde beş süreç standardından bahsetmektedir: Problem çözme, akıl yürütme ve ispat, iletişim, ilişkilendirme ve temsil. Bu standartlar matematik öğrenme alanının alt bileşenleri olarak değil sürecin tümünü destekleyen parçalar olarak düşünülmelidir (Van de Walle vd., 2016). Akıl yürütme ve ispat kavramının ayrı bir süreç olarak ele alınması matematik eğitiminde ispat kavramının önemini vurgular niteliktedir (Üstün, 2019).

Çağa ayak uydurmak isteyen ülkeler daha başarılı nesiller yetiştirmek için zamanla öğretim programlarında yenilikler yapmaktadırlar (İlhan & Arslaner, 2019). Ülkemizde matematik öğretim programı belli yıllarda güncellemelere uğramıştır. 2018 yılında yapılan öğretim programı güncellemesinde ispat kavramından direkt olarak bahsedilmese de “kanıta dayalı sonuçlar üretmek” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, s. 6) ve “problem çözme sürecinde kendi düşünce ve akıl yürütmelerini rahatlıkla ifade edebilecek, başkalarının matematiksel akıl yürütmelerindeki eksiklikleri veya boşlukları görebilecektir” (MEB, 2018, s. 9) ifadeleri bireylere akıl yürütme yani ispat yapma becerisi kazandırmanın amaçlandığının altı çizilmektedir. MEB’in 2018 yılında yaptığı güncellemeler sonucunda ispat kavramına daha fazla önem verilmeye ve tüm yaş gruplarında anaokulundan lise sona kadar öğrenci seviyelerine göre ispat eğitimin bir parçası olmalıdır düşüncesi kabul edilmeye başlanmıştır (Turan, 2019).

Güncellenen öğretim programında üst düzey beceriler olan problem çözme, ilişkilendirme, akıl yürütme ve iletişim (MEB, 2018) bahsedilmiş olsa da ispat kavramına doğrudan yer verilmemesi altı çizilmesi gereken bir noktadır (Aylar, 2014). Bu durumda ispat kavramının öneminin yeterli düzeyde anlaşılmasını olabileceğinden bahsedilebilir. Bu çalışmayla ispat kavramı ile ilgili yapılan çalışmalar detaylı bir şekilde incelenerek ispat kavramının önemine vurgu yapmak amaçlanmıştır. İlgili literatür incelendiğinde matematiksel ispat kavramı çalışan araştırmaların sınıflandırıldığı iki çalışma görülmüştür. Öztürk vd. (2015) yaptıkları çalışmada 2012-2015 yılları arasında ortaokul öğretmenleri ve öğrencileri ile çalışma yapan, yalnızca nitel yöntem kullanılmış ulusal ve uluslararası lisansüstü tezleri incelemişlerdir. Bir diğer çalışma olan Öztürk ve Demirel’in (2022) çalışması ise Türkiye’de ispat çalışmalarını sistematik derleme yöntemiyle analiz edip ispat çalışılan tezlerin eğilimlerini ortaya çıkarmaktadır. Öztürk ve Demirel’in (2022) çalışmasında tezler beş alt problemle (çalışmanın yılı, amacı, yaklaşımı/yöntemi, örnekleme ve veri toplama araçları) sınıflandırılmıştır. Bu çalışma 2010-2023 yılları arasındaki matematik eğitimi alanında ispat çalışılan lisansüstü tezleri inceleyeceğinden Öztürk vd. (2015) çalışmasına göre yıl bakımından ve nitel, nicel ve karma yöntemle yapılan tüm çalışmaları dâhil etmesiyle ayrılmaktadır. Bu çalışma tezleri 9 alt problemle (yıl, tür, dil, amaç, örneklem türü, örneklem büyüklüğü, araştırma yöntemi, veri toplama araçları ve araştırmanın sonuçları) sınıflandırılarak incelemesiyle Öztürk ve Demirel’in (2022) çalışmasından ayrışır. 2005 yılındaki öğretim programı güncellemesinde, alana özgü akıl yürütme kavramına vurgu yapılması (Özmentar vd., 2020) akıl yürütme ve ispat çalışmalarının önünü açmaya destek olmuştur. Gerek uluslararası yenilikler (NCTM, 2000; CCSSI, 2010), gerekse ülkemizde yapılan güncellemeler ışığında matematik eğitiminde ispat konusunda yapılan çalışmaların artış göstermesi bu çalışmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu çalışma kapsamında “2010-2023 yılları arasında Türkiye’de matematik eğitimi alanında hazırlanmış ispat kavramı çalışılmış lisansüstü tezlerin yönelimleri

nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu araştırma problemi doğrultusunda cevap aranan alt problemler ise aşağıda verilmiştir.

Matematik eğitiminde ispat kavramı çalışılmış tezlerin,

1. Yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Yüksek lisans-doktora dağılımı nasıldır?
3. Çalışma yapılan dillere göre dağılımı nasıldır?
4. Amaçlarına göre dağılımları nasıldır?
5. Araştırma yöntemleri nasıldır?
6. Çalışılan örneklem türüne göre dağılımı nasıldır?
7. Çalışılan örneklem büyüklüğüne göre dağılımları nasıldır?
8. Kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımları nasıldır?
9. Araştırmaların sonuçlarına göre dağılımları nasıldır?

2. YÖNTEM

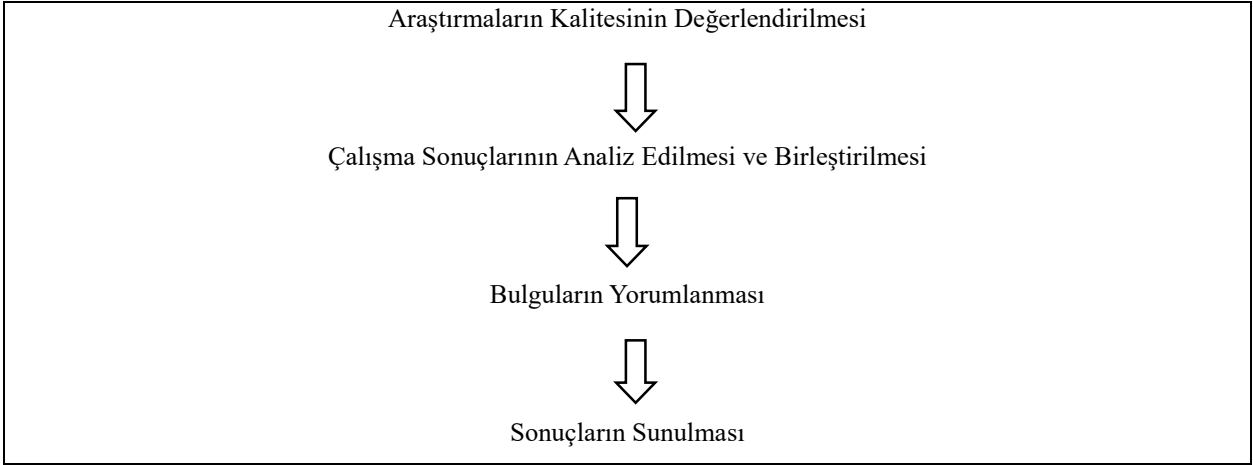
Çalışmanın bu bölümünde araştırma deseni, araştırma veri grubu, veri toplama süreci, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma matematik eğitiminde ispat konusu çalışılan lisansüstü tezleri belli ölçütler kapsamında inceleyerek bu tezlerin eğilimlerini bütüncül bir bakış açısıyla göstermek amacıyla yapılan bir çalışmadır. Bu çalışmada araştırma sentezi yöntemi kullanılmıştır (Cooper vd., 2019). Araştırma sentezi, genel olarak bir konu alanında yapılmış nitel, nicel ve karma yöntemli birincil çalışmaların belirli ölçütlere göre yaklaşımlarla bir araya getirilerek o konu alanı hakkında bir sonuca varma yöntemidir (Kanadlı, 2019, s. 1). Araştırma sentezinde amaç, yapılmış bilimsel çalışmaların sistematik bir şekilde açıklanmasıdır (Cooper vd., 2019). 20. yüzyılın sonlarına doğru yapılan eğitim araştırmalarının artması, çalışmaların bir bütün olarak görülmesi ihtiyacında artışa sebep olmuştur (Öztürk & Demirel, 2022). Araştırma sentezi çalışmaları sayesinde bir konuda yapılan çalışmaların eğilimleri görülerek yıllar içerisinde çalışmaların seyri görülebilir, tutarlı ya da tutarsız tüm sonuçlar değerlendirilebilir. Çalışmada kullanılacak olan araştırma sentezinin basamakları (Cooper vd., 2019) çalışmaya göre uyarlanarak araştırma tasarlanmıştır. Araştırma sentezinin basamakları aşağıda verilmiştir (Cooper vd., 2019, s. 9).

Şekil 1. Araştırma Sentezinin Basamakları





2.2. Araştırma Veri Grubu

Araştırma sentezi çalışmalarının verilerini dokümanlar oluşturmaktadır. Doküman incelemesi çalışmalarında araştırmaya dâhil olan çalışmaları neden aldığı ya da almadığını net bir şekilde açıklayabilmesi gerekir (Sönmez & Alacapınar, 2016). Buradan hareketle bu araştırma için seçilecek çalışmalar, amaçsal örnekleme yönteminin alt basamaklarından biri olan ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilecektir (Büyüköztürk vd., 2011). Bu çalışma kapsamındaki ölçütler tezlerin matematik eğitimi alanında yapılmış olması, anahtar kelimelerinde ispat, kanıt ya da proof kelimelerinden birini bulundurmak eğer tezde anahtar kelime verilmediyse tezin adında ispat, kanıt ya da proof kelimelerinden birinin geçmesi, ulusal tez merkezinde yayınlanmış erişime açık tam metnine ulaşılabilir olması ve nitel nicel ya da karma veri içermesidir.

2.3. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri grubunu YÖK Ulusal Tez Merkezinden “ispat”, “kanıt” ve “proof” anahtar kelimeleri ile izinli olan ve matematik eğitimi alanındaki çalışmaları kapsamı sebebiyle çalışmanın grubu alanında sosyal alan işaretlenerek tarama yapılmıştır. Gelişmiş arama kısmında aynı anahtar kelimelerle yapılan tarama için fen alanı işaretlendiğinde matematik eğitimi alanında yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. 30.12.2023 tarihinde yapılan son taramada 2447 çalışma bulunmuştur. 2447 çalışmanın 2152 tanesi matematik eğitimi ya da matematik alanına ait olmayan diğer branşlara ait tezler olduğundan elenmiş kalan 295 tez ofis programına kaydedilmiştir. Bu tezler, araştırmacı ve alan uzmanı danışman öğretim üyesi ile birlikte çalışmaya dahil edilme kriterlerine göre değerlendirilmiş ve 212 tezin doğrudan ispat kavramı ile ilgili olmadığı görülmüş olduğundan araştırma dışı bırakılmıştır. 1 tez ise tarama çalışması olduğundan araştırmaya dahil edilmemiştir. Bu aşamada 82 tane tez çalışmaya dahil olmuştur. Eğitim alanında yapılmış çalışmalar aranırken konu alanı kısmında yalnızca matematik yazan tezler de bulunmuştur. Araştırmacı ve alan uzmanı danışman öğretim üyesi ile birlikte yapılan değerlendirme ile dahil edilme kriterlerine uyan 12 tezdən 3 tanesi çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın toplam tez sayısı 85 olmuştur. Araştırmaya dahil edilen tezler araştırmacı ve alan uzmanı danışman öğretim üyesi tarafından incelenerek dahil edilme kriterlerine göre kodlanıp istenen özelliklerin sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen 85 tezin tamamının araştırmanın amacına ve belirlenen kriterlere uygun olduğu hem araştırmacı hem de alan uzmanı tarafından teyit edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen tezlerin Cooper vd. (2019) belirttiği “*Araştırmaların Kalitesinin Değerlendirilmesi*” aşamasına uygun olduğu kabul

edilmiştir. Nitekim YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan tezler belirli aşamalardan geçtikten (tez önerisi hazırlanması, danışman öğretim üyesinin ve anabilim dalındaki öğretim üyelerinin tez önerisine onay vermesi, etik izinlerin ve araştırma izinlerinin alınması, raporlanma süreci en az üç öğretim üyesinden oluşan jüri önünde tez savunmasının yapılması) ve onay sürecinden sonra internet üzerinden erişime sunulmaktadır. Bu bağlamda YÖK Ulusal Tez Merkezinde yayınlanan bir tezin nitelikli ve kaliteli bir araştırma olduğu değerlendirilmiştir. Araştırmaya dâhil edilecek tez çalışmaları T1, T2, T3,...,T85 şeklinde kodlanmıştır. Araştırma kapsamında incelenecek tezler Ek-1'de sunulmuştur.

2.4. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Çalışma için kullanılacak veri toplama aracı için alanyazın taraması yapılarak belirlenen araştırmanın alt problemleri kullanılmıştır. Veri toplama aracı için kullanılmak üzere 9 alt problemle sınıflandırma yapılmıştır. Oluşturulan sınıflandırmada incelenecek olan tezler; yıl, tür, dil, amaç, örneklem türü, örneklem büyüklüğü, araştırma yöntemleri, veri toplama araçları ve sonuçlarına göre sınıflandırılacaktır. Araştırmacı tarafından oluşturulan veri toplama aracı, matematik eğitimi alanında bir uzmana ve dilbilgisi hatalarının giderilmesi için bir Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Sonuçlar ile ilgili sınıflandırma uzman görüşü sonrası çalışmaya eklenmiştir. İncelenen tezlerde bir tezin çok sayıda sonucu olmasından dolayı belli başlı sonuçlar seçilerek sonuçlar tablosu oluşturulmuştur.

Araştırmanın veri analizi için ilk adımda elde edilen 85 tez bir Excel dosyasına kaydedilmiştir. İkinci adımda ise tezlerin sınıflandırılması için araştırmacı tarafından belirlenen sınıflandırmalar (yıl, tür, dil, konu alanı, örneklem türü, örneklem büyüklüğü, araştırma yöntemi, veri toplama araçları ve sonuçlar) için tüm tezler kodlanmıştır. Kodlamalar aynı görüşte olunan durumlar için 1, farklı görüşte olunan durumlar için 0 yazılarak yapılmış ve çalışma bitiminde Miles & Huberman'ın (1994) [Güvenirlilik= Görüş birliği / (Görüş birliği+Görüş ayrılığı)] formülüne göre hesaplama yapılmıştır. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından oluşturulan alt problemlere göre araştırmacı ve bir başka araştırmacı tarafından kodlanmış ve daha sonra bu kodlamalar karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları karşılaştırıldığında uyumun %91,76 olduğu görülmüştür. Araştırmanın güvenilirliğinin %70'in üzerinde olması çalışmanın güvenilir olması için yeterli olduğundan, bulunan sonuç itibarıyla araştırmanın güvenilirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Uyumsuzluğa düşülen kodlamalar için matematik eğitimi alanında bir uzmanla fikir alışverişi yapılarak uygun kodlamalar yapılmış ve uyumsuzluk giderilmiştir. Üçüncü adımda tezlerden elde edilen veriler tablo haline getirilmiştir. Dördüncü adımda ise alt problemler tezlerden tekrar kontrol edilerek sağlanması yapılmıştır. Beşinci adımda tabloların içerikleri hakkında detaylı açıklama yapılarak okuyucunun bilgi sahibi olması sağlanırken son adımda ise elde edilen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular alt problemlerin sırasına göre sunulmuştur. İncelenen tezlerin yıllara göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Tezlerin Yıllara Göre Dağılımları

Yıl	Tez Kodu	Frekans (f)	Yüzde (%)
2010	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8	8	9,41
2011	T9, T10	2	2,35
2012	T11, T12, T13, T14, T15, T16, T17	7	8,24
2013	T18, T19, T20, T21, T22, T23, T24	7	8,24
2014	T25, T26, T27	3	3,53
2015	T28, T29	2	2,35
2016	T30, T31, T32, T33, T34	5	5,88
2017	T35, T36, T37, T38, T39, T40, T41, T42, T43	9	10,59
2018	T44, T45, T46, T47, T48, T49, T50, T51	8	9,41
2019	T52, T53, T54, T55, T56, T57, T58, T59, T60	9	10,59
2020	T61, T62, T63, T64, T65, T66, T67	7	8,24
2021	T68, T69, T70, T71, T72, T73, T74	7	8,24
2022	T75, T76, T77, T78, T79, T80, T81	7	8,24
2023	T82, T83, T84, T85	4	4,71
Toplam		85	100

Tablo 1 incelendiğinde en fazla tez yayınlanan yıllar 2017 ve 2019 yılları iken, en az tez yayınlanan yıllar ise 2011 ve 2015 yılları olmuştur.

İncelenen tezlerin türlerine göre dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Tezlerin Türlerine Göre Dağılımları

Tezin Türü	Tez Kodu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yüksek Lisans	T1, T2, T5, T7, T8, T9, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T20, T21, T22, T23, T24, T26, T27, T28, T29, T30, T34, T35, T37, T41, T42, T43, T45, T46, T48, T50, T51, T52, T53, T55, T57, T58, T59, T60, T61, T62, T63, T64, T65, T68, T71, T72, T73, T74, T75, T76, T77, T78, T81, T83, T84, T85	60	70,59
Doktora	T3, T4, T6, T10, T19, T25, T31, T32, T33, T36, T38, T39, T40, T44, T47, T49, T54, T56, T66, T67, T69, T70, T79, T80, T82	25	29,41
Toplam		85	100

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya dâhil olan tezlerin büyük bir kısmının yüksek lisans tezi, daha az bir kısmının ise doktora tezi olduğu görülmektedir.

İncelenen tezlerin dillere göre dağılımları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 2. Tezlerin Kullanılan Dillere Göre Dağılımları

Tezin Dili	Tez Kodu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Türkçe	T1 T2, T3, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T22, T23, T24, T25, T26, T27, T28, T29, T30, T31, T32, T33, T35, T36, T37, T38, T39, T40, T41, T42, T43, T44, T45, T47, T48, T49, T50, T52, T53, T55, T56, T57, T58, T59, T60, T61, T62, T63, T64, T65, T66, T67, T68, T69, T70, T71, T72, T73, T74, T75, T76, T77, T78, T79, T80, T81, T82, T83, T84, T85	79	92,94
İngilizce	T4, T21, T34, T46, T51, T54	6	7,06
Toplam		85	100

İncelenen tezlerin çalışma yapılan dillere göre dağılımının verildiği Tablo 3’de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil olan 85 tezin büyük çoğunluğunun Türkçe olarak yazıldığı, çalışmaya dahil olan tezlerin küçük bir yüzdesinin ise İngilizce olarak yazıldığı görülmektedir.

İncelenen tezlerin amaçlarına göre dağılımları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Tezlerin Amaçlarına Göre Dağılımları

Tezlerin Amaçları	Tez Kodu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Argümantasyon ve ispat sürecini inceleme	T23, T31, T51, T54, T58, T60, T68, T83	8	7,48
Ders kitaplarını ispat açısından inceleme	T15, T72	2	1,87
İspat şemaları	T6, T16, T38, T43, T64, T78, T79, T81, T82	9	8,41
İspat yapma sürecinde karşılaşılan zorluklar	T21, T49, T55, T75	4	3,74
İspat yapma sürecini inceleme	T3, T4, T6, T7, T8, T12, T13, T14, T15, T18, T19, T20, T21, T24, T26, T29, T30, T34, T36, T37, T39, T40, T42, T44, T47, T48, T49, T50, T57, T59, T61, T62, T63, T65, T66, T67, T70, T73, T75, T76, T77, T84, T85	43	40,19

İspata yönelik görüş/bakış açısı inceleme	T1, T2, T6, T16, T18, T19, T22, T24, T27, T28, T31, T33, T35, T46, T47, T67, T75, T76	18	16,82
İspata yönelik tutum	T4, T5, T14	3	2,80
Matematiksel başarı ile ispat yapabilme becerileri arasındaki ilişki	T17	1	0,93
Öğrenme ortamlarının/öğretim uygulamalarının ispat sürecine etkisi	T1, T5, T9, T10, T11, T25, T27, T28, T32, T33, T41, T45, T46, T52, T53, T56, T69, T74, T80	19	17,76
Toplam		107	100

İncelenen çalışmalarda amacın birden fazla olması durumunda her bir amaç ayrıca kodlanarak Tablo 4 oluşturulmuştur. Örneğin T75 kodlu çalışma ispat yapma sürecini, ispat yapma sürecinde karşılaşılan zorlukları ve ispatla yönelik görüş/bakış açısı inceleme amaçlarını incelediğinden bu kısımlara ayrı ayrı kodlanmıştır. Bu durumda toplam tez sayısından fazla veri çıkmaktadır. Toplam tez sayısını almak yerine incelediğimiz özelliğe göre toplam veri sayısına göre hesaplamalar yapılmıştır. Tablo 4’de görüldüğü gibi bu araştırmaya dâhil olan ispat konusu çalışılan 85 tezin büyük çoğunluğunda amaç ispat yapma sürecini incelemektir. Öğrenme ortamlarının/öğretim uygulamalarının ispat sürecine etkisi ve ispatla yönelik görüş/bakış açısı inceleme de araştırılan yüksek frekanslı amaçlardır. Araştırmaya dahil olan çalışmaların amaçlarının benzer olduğu dikkat çeken bir durumdur. En az araştırılan amaçlar ise iki tez ile ders kitaplarını ispat açısından inceleme ve bir tez ile matematiksel başarı ile ispat yapabilme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi olmuştur.

İncelenen tezlerin kullanılan araştırma yöntemlerine göre dağılımları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Tezlerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımları

Yöntem	Desen	Tez Kodu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Nitel	Durum Çalışması	T1, T3, T5, T11, T12, T18, T19, T20, T22, T26, T29, T30, T31, T37, T38, T40, T42, T44, T48, T49, T50, T54, T55, T57, T58, T59, T60, T61, T62, T63, T64, T65, T66, T68, T71, T73, T75, T76, T78, T81, T82, T83, T84, T85	44	51,76
	Doküman Analizi	T23, T72	2	2,35
	Kuram Oluşturma	T7	1	1,18
	Öğretim Deneyi	T10, T35, T41, T45, T70, T79	6	7,06
	Eylem Araştırması	T25, T27, T52	3	3,53
	Gelişimsel Çalışma	T6	1	1,18

	Gömülü Teori	T13, T67	2	2,35
	Tasarı Araştırması	T69, T80	2	2,35
Nicel	Olgubilim Tarama Çalışması	T77	1	1,18
		T2, T43	2	2,35
	İlişkisel Yöntem	T4, T46	2	2,35
Karma		T8, T9, T14, T15, T16, T17, T21, T24, T28, T32, T33, T34, T36, T39 T47, T51, T53, T56, T74	19	22,35
Toplam			85	100

Tablo incelendiğinde araştırmaya dahil olan tezlerde en çok kullanılan araştırma yöntemi nitel yöntem olurken, nitel yöntem kullanılarak yapılmış çalışmalarda ise en fazla kullanılan durum çalışması deseni olmuştur. Geriye kalan tezlerin büyük bir kısmı karma çalışmalar oluşturmuştur. Nicel yöntem kullanma oranı bu araştırmaya dahil edilen tezler arasında çok düşüktür.

İncelenen tezlerin çalışılan örneklem türüne göre dağılımları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Tezlerin Örneklem Türüne Göre Dağılımları

Örneklem	Tez Kodu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğretmen Adayları	T1, T4, T5, T6, T7, T8, T10, T11, T13, T14, T15, T16, T18, T19, T21, T22, T24, T28, T29, T30, T31, T33, T34, T36, T38, T39, T40, T43, T44, T49, T50, T54, T56, T57, T59, T60, T61, T66, T73, T74, T80, T85	42	44,21
Öğretmen	T3, T29, T36, T58, T62, T74, T81, T84,	8	8,42
Öğretim Üyeleri	T15, T29, T67	3	3,16
İlkokul Öğrencileri	T82	1	1,05
Ortaokul Öğrencileri	T2, T9, T12, T17, T25, T32, T42, T45, T48, T51, T52, T53, T58, T64, T68, T69, T70, T71, T75, T77, T78, T79, T82, T83,	24	25,26
Lise Öğrencileri	T3, T20, T27, T35, T37, T41, T46, T47, T55, T63, T65, T76	12	12,63
Matematik bölüm öğrencileri	T4, T26	2	2,11

Diğer	T15, T23, T72	3	3,16
Toplam		95	100

İncelenen çalışmalarda birden fazla örneklem grubu kullanan çalışmalar vardır. Örneğin T15 kodlu tezde öğretmen adayları, öğretim üyeleri ve ders kitapları ile çalışma yapılmıştır. Bu sebeple toplam örneklem sayısı toplam tez sayısından fazla çıkmaktadır. Toplam tez sayısı yerine incelediğimiz özelliğe göre toplam veri sayısı üzerinden hesaplamalar yapılmıştır. Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya dâhil olan tezlerin büyük bir kısmında örneklem olarak öğretmen adayları katılımcı olmuştur. Öğretmen adaylarını ise ortaokul öğrencileri ve lise öğrencileri takip etmiştir. Yapılan çalışmalarda genellikle benzer örneklem grupları kullandığı söylenebilir. Öğretim üyeleri, öğretmenler ve matematik bölüm öğrencilerinin örneklem grubu olarak daha az tercih edildiği görülmektedir.

İncelenen tezlerin örneklem büyüklüğüne göre dağılımları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Tezlerin Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımları

Örneklem Büyüklüğü	Tez Kodu	Frekans (f)	Yüzde (%)
0-40	T1, T3, T7, T9, T10, T11, T13, T14, T15, T18, T19, T22, T23, T26, T27, T29, T30, T31, T34, T35, T37, T38, T40, T41, T44, T45, T47, T49, T52, T53, T55, T56, T57, T58, T59, T60, T62, T64, T65, T66, T67, T68, T69, T70, T71, T72, T75, T76, T77, T78, T79, T80, T81, T84, T85,	55	64,71
41-80	T5, T24, T25, T28, T32, T33, T36, T46, T54, T63, T74, T83,	12	14,12
81-120	T8, T16, T17, T21, T48, T50	6	7,06
121-160	T12, T39, T73	3	3,53
161-200	T4, T6, T20, T42, T43	5	5,88
201 ve üzeri	T2, T51, T61, T82	4	4,71
Toplam		85	100

Tablo 7 incelendiğinde tezlerin büyük çoğunluğunun küçük örneklem grubu (0-40 kişi) ile çalışmayı tercih ettiği görülmektedir. Araştırmaya dâhil olan çalışmaların küçük bir kısmı büyük örnekleme (201 ve üzeri) çalışmayı tercih etmiştir.

İncelenen tezlerin kullandıkları veri toplama araçlarına göre dağılımları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımları

Veri Toplama Araçları	Tez Kodu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Açık uçlu sınav/test	T4, T6, T7, T8, T9, T10, T12, T13, T14, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T24, T25, T26, T27, T28, T29, T30, T31, T32, T33, T34, T35, T36, T37, T38, T39, T40, T42, T43, T44, T47, T48, T49, T50, T51, T52, T53, T55, T58, T59, T61, T62, T63, T65, T66, T69, T70, T71, T73, T74, T75, T77, T79, T80, T82, T83, T85	62	25,83
Anket/Ölçek	T2, T4, T5, T6, T8, T14, T15, T16, T24, T28, T43, T46, T56, T65	14	5,83
Görüşme	T1, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T15, T16, T18, T19, T20, T22, T24, T25, T26, T27, T28, T29, T30, T31, T32, T33, T34, T35, T36, T37, T38, T39, T40, T41, T44, T47, T48, T49, T50, T52, T54, T55, T56, T57, T58, T59, T60, T61, T64, T65, T66, T67, T69, T70, T71, T73, T74, T75, T76, T78, T79, T80, T81, T82, T83, T84, T85	65	27,08
Ses/Video Kaydı	T3, T10, T11, T13, T22, T26, T27, T28, T29, T30, T31, T32, T33, T35, T36, T37, T38, T39, T40, T41, T44, T45, T47, T49, T50, T52, T54, T55, T56, T57, T58, T59, T60, T61, T64, T66, T67, T68, T69, T76, T79, T83, T84	43	17,92
Gözlem	T3, T30, T36, T39, T47, T56, T67, T69	8	3,33
Doküman	T1, T3, T7, T9, T10, T11, T13, T18, T22, T23, T32, T33, T35, T36, T39, T40, T41, T45, T47, T48, T52, T54, T56, T57, T59, T60, T64, T66, T68, T69, T70, T76, T79	33	14,81
Etkinlik	T1, T5, T11, T45, T46, T52, T54, T64, T68, T76, T80, T81	12	5,00
Ders Kitabı	T15, T17, T72	3	1,25
Toplam		240	100

İncelenen çalışmalarda birden fazla veri toplama aracı kullanan tezler bulunmaktadır. Örneğin T3 kodlu tezde gözlem, doküman ve ses/video kaydı veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu sebeple toplam veri toplama araçları sayısı toplam tez sayısından fazla çıkmaktadır. Toplam tez sayısı yerine incelenen özelliğe göre toplam veri sayısı üzerinden hesaplamalar yapılmıştır. Tablo 8 incelendiğinde tezlerde veri toplama aracı olarak en fazla kullanılan iki aracın görüşme ve açık uçlu sınav/test' den oluştuğu görülmektedir. Tezlerin bir kısmında açık uçlu sınav/test uygulandıktan sonra görüşme ile araştırmanın desteklendiği görülmektedir. Diğer veri toplama yöntemlerine göre en az tercih edilen veri toplama aracı ise ders kitabı olmuştur.

İncelenen tezlerin sonuçlarına göre dağılımları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Tezlerin Sonuçlarına Göre Dağılımları

Araştırmanın Sonucu	Tez Kodu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Anahtar fikir ile desteklenen ispatların daha başarılı yapılması	T7, T40	2	1,83
Argümantasyon ve ispat arasındaki ilişkiyi ortaya koyma	T23, T51, T83	3	2,75
Aşına olunan bir ispatı kolaylıkla yapabilme	T62, T63	2	1,83
Ders kitaplarında kullanılan ispatların farklılık göstermesi	T15, T67	2	1,83
Ders kitaplarında yer alan ispat etkinliklerinin öğrencilerin ispat seviyelerinden düşük olması	T17	1	0,92
Eğitim seviyesi ile matematiksel düşünmenin ispat basamağı arasında pozitif ilişki	T29	1	0,92
Farklı kanıt şemaları kullanma	T64, T78, T79, T81	4	3,67
Ders kitaplarının ispat etkinliklerine yeterli düzeyde yer vermemesi	T72	1	0,92
İspat hakkında olumlu görüş/bakış açısı geliştirme	T1, T6, T16, T18, T19, T22, T46, T47, T73, T75, T76	11	10,10
İspat şemalarının sınıf seviyesine göre farklılık göstermesi	T6, T16, T82	3	2,75
İspat yapma becerisiyle ispata yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki olmaması	T14	1	0,92
İspat yapma sürecinde yaşanan zorlukları ortaya koyma	T49, T67	2	1,83
İspat yapmada güçlüklerle karşılaşma	T2, T3, T8, T12, T13, T15, T19, T20, T21, T24, T26, T30, T31, T37, T39, T44, T50, T54, T55, T57, T58, T59, T60, T61, T63, T65, T71, T73, T75, T76	30	27,52
Kullanılan ispat şemalarının öğrenme stillerine göre farklılaşmaması	T43	1	0,92
Matematik başarısıyla ispat yapma seviyesi arasında pozitif ilişki	T17	1	0,92
Öğrencilerin birden fazla ispat şemasına sahip olması	T38	1	0,92
Öğrencilerin kanıt imajına sahip olmaları	T30, T48, T66	3	2,75
Öğrenme ortamı- Öğretim uygulamasının ispat yapma sürecine pozitif yönde etki	T1, T5, T7, T9, T10, T11, T25, T27, T28, T32, T33, T34, T35, T41, T45, T46, T47, T52, T56, T64, T68, T69, T70, T74, T76, T79, T80	27	24,77
Öğrenme ortamı-Öğretim uygulamasının ispat yapma sürecine anlamlı bir etkisinin olmaması	T53	1	0,92
Öğrenme stili ile ispata yönelim arasındaki ilişkiyi ortaya koyma	T42	1	0,92
Öğretim üyelerinin derslerde ispat etkinliklerine yer vermesi	T15, T67	2	1,83
Öğretmenlerin ve öğrencilerin ispat yapma becerilerinin genellikle benzer olmadığı	T58	1	0,92
Sınıf seviyesi arttıkça ispat yapma düzeyinde anlamlı bir artış görülmesi	T4, T36, T44	3	2,75
Van Hiele düşünme düzeyi ile ispat yazma becerisi arasında doğrusal ilişki	T77	1	0,92
Kanıt şemaları ve ispat seviyelerinin öğrenme alanlarına göre değişmemesi	T78	1	0,92
Problem çözme stratejilerinin kanıt şemalarıyla ilişkili olması	T82	1	0,92

Öğretmenlerin ispat yapma becerisinin istenen düzeyde olmaması	T84	1	0,92
Öğretmen adaylarının farklı teoremlerde farklı SOLO taksonomisi düzeyinde olması	T85	1	0,92
Toplam		109	100

İncelenen bazı tezler birden fazla sonuç bulmuşlardır. Örneğin T6 tezi ispat hakkında olumlu görüş/bakış açısı geliştirme sonucu ile ispat şemalarının sınıf seviyelerine göre farklılık gösterdiği sonuçlarını bulmuştur. Bu sebeple elde edilen veri sayısı toplam tez sayısından fazla çıkmaktadır. Hesaplamalar toplam veri sayısı üzerinden yapılmıştır. Tablo 9’da görüldüğü üzere incelenen tezlerin sonuçlarına göre dağılımlarına bakıldığında üç sonucun diğerlerine göre daha baskın bir şekilde çıktığından bahsedilebilir. En fazla elde edilen sonuç katılımcıların ispat yapma sürecinde zorluklarla karşılaştığı sonucudur. Onu takip eden öğrenme ortamı/öğretim uygulamalarının ispat yapma sürecine ve ispat öğrenmeye pozitif yönlü etkisi olduğudur. Azımsanamayacak bir oranda çıkan bir diğer sonuç ise katılımcıların ispat hakkında olumlu görüş/bakış açısı geliştirdiğini bulan çalışmalarınıdır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Güncel eğitim reformları ispat kavramının önemine vurgu yapmaktadır (NCTM, 2000; CCSSI, 2010). Ülkemizde de bu reformların yansımaları güncellenen öğretim programlarında kendini göstermektedir. 2005 yılında güncellenen matematik öğretim programında alana özgü akıl yürütme kavramının geliştirilmesine vurgu yapılmıştır (Özmentar vd., 2020). İspat ve akıl yürütme kavramının da iç içe geçtiği düşünüldüğünde dolaylı yoldan ispat kavramından bahsedilmiştir demek yanlış olmayacaktır. Gerek uluslararası gerekse ulusal düzenlemeler sonucunda ispat konusunda yapılan çalışmalarda artış beklenmesi olağan bir sonuçtur. 2010 yılından itibaren ispat konusunda yapılan çalışmaların artışının alt yapısı bu güncellemeler olarak gösterilebilir. Yalnızca 2010 yılında sekiz çalışmanın yapılması bu yılın bir kırılma olarak alınabileceğini göstermektedir. İncelenen 13 yıllık sürede en fazla çalışma 2017 ve 2019 yıllarında dokuzar çalışma olarak görülmektedir. Tezlerin artışı doğrusal bir artış göstermemektedir. Yıllar içerisinde artış ya da azalış göstermektedir. Bulgular Öztürk ve Demirel’in (2022) çalışmasının bulgularıyla örtüşmektedir.

Yapılan araştırmaların sayısının artışıdaki en büyük payın yüksek lisans tezleri olduğu, doktora tezlerinin ise daha azınlıkta kaldığı görülmüştür. Bu durumun yüksek lisans eğitimin daha kısa, doktora eğitiminin ise daha uzun ve zorlu bir süreç olması etkili olmuştur denebilir. Araştırmada incelenen tezlerin büyük bir çoğunluğu tez dili olarak Türkçeyi tercih etmiştir. İngilizce dilini tercih eden yalnızca 6 tez bulunmaktadır. Bu tezlerin de yalnızca iki üniversitede (Boğaziçi Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi) çalışıldığı görülmektedir. Bu iki üniversitenin öğretim dilleri İngilizcedir (YÖK Lisans Atlası, 2023). Yalnızca bu iki üniversitede yazılan tezlerin İngilizce olmasının sebebi olarak bu durum gösterilebilir.

Araştırmada incelenen tezlerin amaçlarına bakıldığında, en fazla ispat sürecini inceleme, ispata yönelik görüş/bakış açısı inceleme ve öğrenme ortamlarının/öğretim uygulamalarının ispat sürecine etkisi amaçlarının incelendiği görülmüştür. Çalışma bu yönüyle Öztürk ve Demirel (2022) ve Öztürk vd. (2015) çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. İspat sürecini ve ispata yönelik görüş/bakış açısının incelenmesi öğrencilerin ispat kavramında zorlandığı veya yanılığa düştüğü kısımları belirlemek açısından önem arz etmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin ispat yapma sürecini bilişsel ve duyuşsal çok yönlü

şekilde araştırarak çalışmalara ihtiyaç olmaktadır (Pala, 2020). En az çalışılan amaçlar ise ders kitaplarını ispat açısından inceleme, ispata yönelik tutum ve matematiksel başarı ve ispat yapabilme arasındaki beceri olmuştur. Ders kitaplarını inceleyen tezlerin az olması dikkat çekicidir. Her sınıf seviyesinden öğrencileri ispat etkinlikleri ile tanıştırma gerekliliği (NCTM, 2000) düşünüldüğünde ders için kullanılan en önemli materyal olan kitapların içeriğinin ne durumda olduğunu bilinmesini gerekli kılmaktadır. Zeybek vd. (2018) yaptıkları çalışmada ders kitaplarında yer alan etkinliklerin ne kadarının ispat etkinliği olduğu araştırılmış ve ispat etkinliklerinin yeterli seviyede olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Ders kitaplarını inceleyen çalışmalar arttırıp, kitaplardaki ispat çalışmalarını arttırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

Araştırmada incelenen tezlerin örneklem türüne bakıldığında çalışmaların büyük bir kısmının örneklem olarak öğretmen adaylarını tercih ettikleri, öğretmen adaylarını da ortaokul öğrencileri ve lise öğrencileri takip ettiği görülmektedir. Bu örneklem gruplarının tercih edilme sebepleri araştırmacılar için ulaşılma kolaylığı olabilir. Yalnızca sekiz araştırmanın örneklem grubu olarak öğretmenlerle çalıştığı görülmüştür. Öğrencilerin ispat ve muhakeme konusundaki gelişiminin öğretmene bağlı olduğu (Altıparmak & Öziş, 2005) düşünüldüğünde, öğretmenlerin dâhil edildiği çalışmaların arttırılması gerekliliği yanlış olmayacaktır.

Araştırmada incelenen tezlerin örneklem büyüklüğüne bakıldığında, tezlerin genellikle küçük örneklem grubu diyebileceğimiz 0-40 kişi arası örneklem grubunu tercih ettiği görülmektedir. Tezlerin çok küçük bir kısmının büyük örneklem grubu seçtiği görülmektedir. Örneklem büyüklüğünün kullanılan yaklaşım ile de ilgisi vardır. İncelenen tezlerin çok büyük bir kısmı nitel yöntem kullanmış, nitel yöntemlerinden de durum çalışması yöntemini kullanarak araştırmalarını gerçekleştirmişlerdir. Durum çalışmaları bir varlığın mekâna ve zamana bağlı tanımlandığı ve özelleştirdiği araştırmadır (Büyüköztürk vd., 2011). Nitel çalışmalarda örneklem büyüklüğü ile ilgili dikkat edilmesi gereken unsurlardan biri de veri miktarıdır. Elde edilmek istenen verinin derinliği ile örneklem büyüklüğü genellikle ters orantılıdır (Copley, 2002). Bu bilgilerden hareketle durum çalışmalarının bir konu hakkında daha derinlemesine bilgi edinmek için yapılan araştırmalar olduğu düşünüldüğünde, daha küçük örneklem tercih etmeleri, bulguları daha detaylandırabilmek adına araştırmacıya kolaylık sağlar diyebiliriz.

İncelenen tezlerin veri toplama araçlarına bakıldığında, tezlerin en fazla görüşme ve açık uçlu sınav/test kullandıkları görülmektedir. Araştırmacıların görüşme tekniğinin fazla kullanılmasının sebeplerinden biri, sayısal veriden daha çok katılımcıların nasıl düşündüklerini ayrıntılı bir biçimde ortaya çıkarmak istemeleridir (Ercan, 2020; Güler, 2013; İskenderoğlu, 2010; Karaoğlu, 2010; Tuncer, 2014; Yıldız, 2019). Çalışmaların büyük bir kısmında ise açık uçlu sınav/test kullanıp, katılımcıların orada verdikleri cevapları detaylı bir şekilde incelemek için görüşme yaptıkları görülmüştür. İspat yapma etkinliğinde sonucun önemli olduğu kadar süreç de önemli olduğundan (Öztürk & Kaplan, 2017) daha derinlemesine sonuçlar elde edebilmek için nitel araştırmanın da doğası gereği birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak en az kullanılan materyal ders kitabı olmuştur. Ders kitapları öğrencilerin en fazla kullandıkları materyallerden biri olarak düşünüldüğünde, daha fazla incelenmesi gerekliliği düşünülmektedir.

Araştırmada incelenen tezlerin sonuçları analiz edildiğinde en yüksek yüzdeleri sonuç ispat yapma sürecinde güçlüklerle karşılaşılmasıdır. Yapılan çalışmalar ispat yapmanın öğrenciler tarafından sıkıntı çektikleri, başarılı olamadıkları, başarılı olamayacaklarından korktukları için korktukları bir süreç olduğunu göstermektedir (Karakuş vd., 2017). Tezlerde ispat yapma sürecinde karşılaşılan zorluklar: ispat

yapma yaklaşımında sınırlılık, ispata yönelik kavramsal bilgilerde eksiklik, matematiksel dili iyi kullanamama, örnek vererek ispatlama yapmaya çalışma, ispat kavramının öneminin farkında olmama gibi ispat yapmayı olumsuz etkileyen sebepler bulunmuşlardır. Öğrencilerin ispat yapma konusunda daha iyi olmaları, onların karşılaştıkları zorlukların analiz edilmesiyle mümkün olacaktır (Zeybek Şimşek, 2020). Literatür incelendiğinde birçok çalışmanın da katılımcı grubunun ispat etkinliği gerçekleştirme konusunda zorluklar yaşadığı konusunda hemfikirdir (Almeida, 2000; Güler, 2013; Harel & Sowder, 1998, 2007; Knapp, 2005; Moralı vd., 2006; Vatandaş, 2022). İspat yapma konusunda yaşanan zorlukların temelinde, ispatın doğası gereği üstbilişsel düşünme gerektiren soyut bir kavram olması yatmaktadır (Martin & Harel, 1989). Araştırmaya dahil edilen iki tezde ise ispat yapma sürecinde yaşanan zorlukları ortaya konmuş ve bu zorlukların giderilmesi için önerilerde bulunulmuştur. Ortaya çıkan zorluklar değerlendirilip öğrenciler için daha iyi öğrenme ortamları oluşturularak ispat yapma konusunda gelişmeleri sağlanabilir. Yüksek yüzdeli bulunan bir diğer sonuç ise öğrenme ortamı/öğretim uygulamasının ispat yapma sürecinde anlamlı bir etkisinin olmasıdır. Yalnızca bir çalışmada yapılan uygulamanın ispat etkinliğini geliştirme yönünde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Anlamlı etki bulan çalışma sayısı daha fazla olduğundan herhangi bir etki bulmayan çalışmada uygulanan yöntemden kaynaklanan bir durum olabileceği düşünülebilir.

Gerek ulusal gerek uluslararası eğitim reformlarıyla ispat kavramının önemi arttığından ispat kavramı hakkında görüş inceleyen çalışmaların sayısı da artmıştır (Altıntaş & İlgün, 2020; Doruk & Güler, 2014; Güler & Dikici, 2012). Literatürdeki çalışmaların bir kısmı katılımcıların ispat hakkındaki görüşlerini konusunda kararsız kaldığını, bir kısmı ise olumlu görüş bildirdiklerini göstermektedir. Bu çalışmada incelenen tezlerde de katılımcıların çalışma başlarken ispat yapma kavramı yapamayacakları bir eylem olarak düşünmelerine rağmen uygulama sonunda daha olumlu görüşlerle çalışmayı bitirmişlerdir. Öğrencilerin seviyelerine uygun uygulamalar, ispat ile ilgili görüşlerde olumlu etki bırakmıştır denebilir.

Altıparmak ve Öziş (2005) ispat becerisini öğrenciye kazandırmak en önemli görev öğretmene düşer düşüncesiyle bu çalışmada incelenen tezlerin bulunan sonuçlarından biri olan öğretim üyelerinin derslerde ispat etkinliklerine yer vermesi birbiri ile örtüşmektedir. Öğrenciler genellikle ispat etkinliğini yapmada zorluk yaşamaktadırlar. Yaşanan zorlukların önüne geçmek için öğretmenler tarafından iyi bir planlama ve kontrol mekanizması geliştirilmesi gerekmektedir (Heinze & Reiss, 2004). Öğretmenlerin ispatı öğrencilere nasıl sundukları, müfredatı nasıl yorumladıkları ve uyguladıkları da ispat kavramının öğretilmesinde öğretmene düşen önemli rollerden biridir (Hanna vd., 2009). Öğretmenlerin bu uygulamaları yapabilmesi için donanımlı yetişmeleri (Pala, 2020), ispata yönelik algılarının ve deneyimlerinin iyi düzeyde olması (Moralı vd., 2006) ve öğretmen yetiştirme programlarında bu eğitimlere ağırlık verilmesi gerekmektedir. Bir diğer sonuç öğretmen ve öğrenciler ile yapılan çalışmada matematik öğretmenleri ile öğretimlerinden sorumlu oldukları öğrencilerin ispat yapma becerileri karşılaştırıldığında genellikle benzer olmadığı sonucudur. Turan'a (2019) göre bu durumun sebebi öğretmenlerin ders anlatırken kullandıkları ispat argümanları ile öğrencilerin kullandıkları ispat argümanlarının farklı olması olabilir.

İncelenen tezlerde ders kitaplarını araştıran çalışmaların bulguları ise; ders kitaplarında kullanılan ispat etkinliklerinin farklılık göstermesi, ders kitaplarında yer alan ispat etkinliklerinin öğrencilerin ispat seviyelerinden düşük olması ve ders kitaplarının ispat etkinliklerine yeterli düzeyde yer vermediğine ulaştıkları şeklinde olmuştur. Farklı ders kitaplarının içerdikleri ispat etkinliklerinde farklılıklar olduğu, bu durumun kitap yazarlarının bakış açısı veya tercihleriyle ilgili olabileceği belirtilmiştir. Araştırmalar bu

bulgularıyla Zeybek vd. (2018) yaptıkları çalışmada ders kitaplarındaki ispat etkinliklerinin yeterli düzeyde olmadığı bulgusuyla örtüşmektedir. Gerek uluslararası gerekse ülkemizde yapılan eğitim reformları düşünüldüğünde öğrencilerin temel eğitim materyali diyebileceğimiz ders kitaplarında ispat etkinliklerine daha fazla yer verilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Türk, 2018). Bu çalışmada sonuçlar tablosu bir tezin birden fazla sonucu olmasından dolayı belli başlı sonuçlar alınarak hazırlanmıştır. Yüksek yüzdeli ve benzer bulunan sonuçlar ve analizleri yukarıda verildiği gibidir.

Bu çalışma ile ülkemizde yapılmış konusu ispat olan tez çalışmalarının genel durumu yansıtılmıştır. Literatürdeki yığılma ve boşluklar gösterilerek yeni araştırmacılara yol göstermek amaçlanmıştır. Bu çalışmanın yalnızca Ulusal Tez Merkezinde yer alan tezler dahil edilerek yapılması çalışmanın en önemli sınırlılığı olarak düşünülebilir. Çalışmaya makaleler eklenerek çalışma verileri genişletilerek yapılabilir. Çalışma uluslararası literatürdeki eğilimi de görebilmek için farklı veri tabanlarında tarama yapılarak gerçekleştirilebilir.

Yazar Katkı Beyanı:

- 1. Elif Ceren SAKALLI DOĞRU:** Literatür tarama, veri toplama ve analizi, tartışma ve sonuç yazma.
- 2. Adem EROĞLU:** Danışmanlık, inceleme ve düzenleme.
- 3. Nurullah YAZICI:** Danışmanlık, inceleme ve düzenleme.

5. KAYNAKÇA

- Aksoy, E. (2020). *Öğretim elemanlarının matematik derslerinde ispat anlatım yapılarının incelenmesi* [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Almeida, D. (2000). A survey of mathematics undergraduates’ interaction with proof: Some implications for mathematics education. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 31(6), 869-890.
- Altıntaş, E., & İlgün, Ş. (2020). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel ispata yönelik görüşlerinin belirlenmesi: Kars örneklemi. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1573-1582.
- Altıparmak, K., & Öziş, T. (2005). Matematiksel ispat ve muhakemenin gelişimi üzerine bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi* 6(1), 25-37.
- Aylar, E. (2014). *7. sınıf öğrencilerinin ispata yönelik algı ve ispat yapabilme becerilerinin irdelenmesi* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Baki, A. (2014). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi* (5. bs.). Harf Eğitim Yayıncılık.
- Baki, A., Güven, B., & Karataş, İ. (2002, 16-18 Eylül). *Dinamik geometri yazılımı cabri ile keşfederek öğrenme* [Tam metin bildiri]. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara, Türkiye.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Pegem Akademi.
- Common Core State Standards Initiative. (2010). *Common Core State Standards for Mathematics*. Common Core State Standards Initiative. https://corestandards.org/wp-content/uploads/2023/09/Math_Standards1.pdf

- Cooper, H., Hedges, L. V., & Valentine, J. C. (2009). Research synthesis as a scientific process. H. Cooper, L.V. Hedges, J.C. Valentine (Ed.), *The handbook of research synthesis and meta-analysis (3rd Edition)* içinde (s. 3-16). Sage.
- Cropley, A. (2002). *Qualitative Research Methods. An Introduction for Students of Psychology and Education*. Zinatne.
- Dede, Y., & Karakuş, F. (2014). Matematiksel ispat kavramına pedagojik bir bakış: Kuramsal bir çalışma. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 47-71. DOI: <https://doi.org/10.17984/adyuebd.52880>
- Doruk, M., & Güler, G. (2014). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiksel ispata yönelik görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 71-93.
- Ercan, N. Ö. (2020). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin a-didaktik bir ortamda geometri konularında kullandıkları kanıt şemaları* [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Güler, G., & Dikici, R. (2012). Ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiksel ispat hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 571-590.
- Güler, G. (2013). *Matematik öğretmeni adaylarının cebir öğrenme alanındaki ispat süreçlerinin incelenmesi* [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Hanna, G. (1990). Some pedagogical aspects of proof. *Interchange*, 21(1), 6-13.
- Hanna, G. (2000). Proof, explanation and exploration: An overview. *Educational Studies in Mathematics*, 44, 5-23.
- Hanna, G., de Villiers, M., Arzarello, F., Dreyfus, T., DurandGuerrier, V., Jahnke, H.N., Lin, F.L., Selden, A., Tall, D., & Yevdokimov, O. (2009). Discussion Document. In F. Lin, F. Hsieh, G. Hanna & M. de Villiers (Ed.), *Proceedings of the 19th International Commission on Mathematical Instruction: Proof and Proving in Mathematics Education (vol. 1)* içinde (s. 1-XX). National Taiwan Normal University, ICMI Study Series 19, Springer.
- Harel, G., & Sowder, L. (1988). Students proof schemes: Results from exploratory studies. A. H. Schoenfeld, J. Kaput ve E. Dubinsky (Ed.), *Research in collegiate mathematics III* içinde (s. 234-282). AMS.
- Harel, G., & Sowder, L. (2007). Toward comprehensive perspectives on the learning and teaching of proof. F. K. Lester, Jr. (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* içinde (s. 805-842). Information Age.
- Heinze, A., & Reiss, K. (2004). The teaching of proof at the lower secondary level-a video study. (*ZDM*), 36(3), 98-104.
- Hersh, R. (1993). Proving is convincing and explaining. *Educational Studies in Mathematics*, 24(4), 389-399.
- İlhan, A., & Aslaner, R. (2019). 2005'ten 2018'e Ortaokul matematik dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(46), 394-415. <https://doi.org/10.9779/pauefd.45264>
- İskenderoğlu, T. (2010). *İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının kanıtlamayla ilgili görüşleri ve kullandıkları kanıt şemaları* [Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Kanadlı, S. (2019). *Sosyal bilimlerde teoriden uygulamaya araştırma sentezi nicel, nitel, karma yöntemler*. Pegem Akademi.
- Karakuş, F., Erşen, Z. B., & Ocak, G. (2017). Matematik ve matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin ispat yapma düzeylerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 245-266.

- Karaoğlu, Ö. (2010). *Matematik öğretmen adaylarının anahtar nokta ve fikirlerle desteklenmiş ispatları yapabilme performansları* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Knapp, J. (2005). *Learning to prove in order to prove to learn*.
- Ko, Y. Y. (2010). Mathematics teachers’ conceptions of proof: Implications for educational research. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8(6), 1109-1129.
- Martin, G., & Harel, G. (1989). Proof frames of preservice elementary teachers. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20(1), 41-51.
- Miles, M. B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. (2nd ed)*. Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Moralı, S., Uğurel, İ., Türnüklü, E., & Yeşildere, S. (2006). Matematik öğretmen adaylarının ispat yapmaya yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 147-160.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and standards for school mathematics*. NCTM.
- Özmantar, M. F., Ağaç, G., Yılmaz, B., & Özbey, N., (2020). Cumhuriyet dönemi ortaokul matematik öğretim programlarına genel bir bakış. M. F. Özmantar, H. Akkoç, B. Kuşdemir Kayıran, M. Özyurt (Ed.). *Ortaokul matematik öğretim programları tarihsel bir inceleme içinde* (s. 29-77). Pegem Akademi.
- Öztürk, M., Akkan, Y., Kaleli Yılmaz, G., & Kaplan, A. (2015, 16-18 Mayıs). *Ortaokul öğrencileri ve öğretmenleri ile yapılan matematiksel ispat araştırmaları: Nitel meta sentez çalışmaları* [Tam metin bildiri]. II. Uluslararası Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Sempozyumu, Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman, Türkiye.
- Öztürk, M., & Kaplan, A. (2017). Matematik öğretmenlerine yönelik ispat yapma teşhis testi ve teste yönelik dereceli puanlama anahtarı geliştirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 360-381
- Öztürk, T., & Demirel, D. (2022). Türkiye’de ispat üzerine yapılan çalışmaların analizi: Bir sistematik derleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 32-68. <https://doi.org/10.9779/pauefd.782832>
- Pala, O. (2020). *İspat imajının dinamiklerinin sonsuz kümelerin denkliği bağlamında incelenmesi* [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Schoenfeld, A. (1994). What do we know about mathematics curricula? *The Journal of Mathematical Behavior*, 13, 55-80.
- Sezen Yüksel, N. (2020). Matematik tarihi ve felsefesi çerçevesinde ispat ve ispatlama. I. Uğurel (Ed.). *Matematiksel ispat ve öğretimi. Okul yıllarında ispat öğretimini destekleyen çok yönlü bir bakış içinde* (s. 41-68). Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F.G. (2016). *Ölçme araçlarında güvenilirlik ve geçerlik. Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3. bs.). Anı Yayıncılık.
- Stylianides, A. J. (2007). Proof and proving in school mathematics, *Journal for Research in Mathematics Education*, 38(3), 289-321.
- Tall, D. (1991). *Advanced mathematical thinking*. Kluwer Academic Publishers.

- Tuncer, G. (2014). *Matematik bölümü öğrencilerinin ispat algıları* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Turan, İ. (2019). *Matematik akademik başarısı yüksek ortaokul öğrencilerinin ve matematik öğretmenlerinin ispat yapabilme becerilerinin ve argüman tercihlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Türk, T. (2018). *Ortaokul matematik dersi öğretim programının üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi açısından öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Türk Dil Kurumu (2023). Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr>
- Uğurel, I. (2010). *Ortaöğretim matematik öğretmenliği programının temel öğeleri çerçevesinde öğrencilerin ispat kavramına yönelik matematiksel bilgilerini nasıl düzenlediklerinin söylem çözümlemesi ile belirlenmesi* [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Umay, A. (2003). Matematiksel muhakeme yeteneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24, 234–243.
- Üstün, A. (2019). *5. sınıf öğrencilerinin kesirler konusu üzerindeki muhakeme yapabilme becerilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Üstüngün, Ş. (2020). *12. Sınıf öğrencilerinin sözsüz ispat becerilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Van De Walle, J., Karp, K., & Bay-Williams, J. (2016). *İlkokul ve ortaokul matematiği: gelişimsel yaklaşımla öğretim* (çev. S. Durmuş). Nobel Yayınları.
- Vatandaş, B. (2022). *Üstün yetenekli 8. sınıf öğrencilerinin ispat yapma süreçlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yıldız, A. (2019). *9. sınıf öğrencilerinin matematiksel ispatla ilgili öğrenme güçlüklerinin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yükseköğretim Kurulu Lisans Atlası (2023). Yükseköğretim Kurulu Lisans Atlası. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-anasayfa.php>
- Zeybek Şimşek, Z. (2020). İspatın matematik öğretim programları ve uluslararası standartlardaki yeri ve önemi. I. Uğurel (Ed.), *Matematiksel ispat ve öğretimi. Okul yıllarında ispat öğretimini destekleyen çok yönlü bir bakış* içinde (s. 69- 88). Anı Yayıncılık.
- Zeybek, Z., Üstün, A., & Birol, A. (2018). Matematiksel ispatların ortaokul matematik ders kitaplarındaki yeri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1317-1335.

EKLER

Ek-1: Araştırma kapsamında incelenen tezler

- T1:** İpek, S. (2010). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının dinamik geometri yazılımları kullanarak gerçekleştirdikleri geometrik ve cebirsel ispat süreçlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- T2:** Albayrak-Bahtiyari, Ö. (2010). *8. sınıf matematik öğretiminde ispat ve muhakeme kavramlarının ve önemlerinin farkındalığı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- T3:** Uğurel, I. (2010). *Ortaöğretim matematik programının temel öğeleri çerçevesinde öğrencilerin ispat kavramına yönelik matematiksel bilgilerini nasıl düzenlediklerinin söylem çözümlemesi ile belirlenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- T4:** İmamoğlu, Y. (2010). *An investigation of freshmen an senior mathematics and teaching mathematics students' conceptions and practices regarding proof* [Unpublished doctoral dissertation]. Boğaziçi University.
- T5:** Ünveren, E. N. (2010). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının ispata yönelik tutumlarının matematiksel modelleme sürecinde incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- T6:** İskenderoğlu, T. (2010). *İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının kanıtlamayla ilgili görüşleri ve kullandıkları kanıt şemaları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- T7:** Karaoğlu, Ö. (2010). *Matematik öğretmen adaylarının anahtar nokta ve fikirlerle desteklenmiş ispatları yapabilme performansları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- T8:** Birinci, K. S. (2010). *Matematik öğretmen adaylarının ispatlama performanslarının süreç-nesne ilişkisi açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- T9:** Demir, F. (2011). *Bir dinamik geometri yazılımının ilköğretim öğrencilerinin geometride ispat becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Üniversitesi.
- T10:** Sarı, M. (2011). *Üniversite öğrencilerinin matematiksel kanıt ile ilgili güçlükleri ve kanıt öğretimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- T11:** Ceylan, T. (2012). *GeoGebra yazılımı ortamında ilköğretim matematik öğretmen adaylarının geometrik ispat biçimlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- T12:** Zaimoğlu, Ş. (2012). *8. sınıf öğrencilerinin geometrik ispat süreci ve eğilimleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- T13:** Gülşen, İ. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının görsel akıl yürütme durumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- T14:** Keçeli-Bozdağ, S. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının ispat yapmaya yönelik tutumları ile ispatlama becerileri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- T15:** Taştepe, M. (2012). *İspat kavramının kitap, öğretmen ve öğrenci boyutunda incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- T16:** Güner, P. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının ispat yapma süreçlerinde DNR tabanlı öğretime göre anlama ve düşünme yollarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

- T17:** Çalışkan, Ç. (2012). *8. sınıf öğrencilerinin matematik başarılarıyla ispat yapabilme seviyelerinin ilişkilendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- T18:** Karahan, Ö. (2013). *Matematik öğretmen adaylarının çift sütun ispat yöntemine yönelik görüşleri ve bu yönteme dayalı ispatlama süreçlerinin analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- T19:** Güler, G. (2013). *Matematik öğretmeni adaylarının cebir öğrenme alanındaki ispat süreçlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- T20:** Taş, A. (2013). *Lise öğrencilerinin trigonometri konusu üzerinde bilgi düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- T21:** Demiray, E. (2013). *An investigation of pre-service middle school mathematics teachers' achievement levels in mathematical proof and the reasons of their wrong interpretations* [Unpublished master's thesis]. Middle East Technical University.
- T22:** Miral, D. (2013). *Ortaöğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin matematiksel ispat yöntemleri hakkındaki görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- T23:** Güneş, S. (2013). *Matematik eğitiminde argümantasyon ve kanıt süreçlerinin analizi ve karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- T24:** Pekşen-Sağır, P. (2013). *Matematik öğretmen adaylarının ispat yapma süreçlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- T25:** Aylar, E. (2014). *7. sınıf öğrencilerinin ispata yönelik algı ve ispat yapabilme becerilerinin irdelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- T26:** Tuncer, G. (2014). *Matematik bölümü öğrencilerinin ispat algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- T27:** İnam, B. (2014). *Ortaöğretim düzeyinde, kavrama testlerine dayalı bir ispat öğretim uygulamasının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- T28:** Yılmaz, K. (2015). *Matematiksel modellerle teorem ispatlarının ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin ispat yapabilme becerilerine, ispatla ilgili görüşlerine ve akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- T29:** Tuncay, H. A. (2015). *Matematiksel düşünme süreçlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- T30:** Pala, O. (2016). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının sonsuz kümelerin denkliği konusundaki kanıt imajlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- T31:** Doruk, M. (2016). *İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının analiz alanındaki argümantasyon ve ispat süreçlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- T32:** Yıldız, F. (2016). *DNR tabanlı öğretimin 8.sınıf öğrencilerinin anlama ve düşünme yollarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- T33:** Öztürk, T. (2016). *Matematik öğretmeni adaylarının ispatlama becerilerini geliştirmeye yönelik tasarlanan öğrenme ortamının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- T34:** Belin, M. (2016). *Prospective mathematics teachers' quantitative reasoning on the development of decimal representation of real numbers and its effect on their comprehension of a related proof* [Unpublished master's thesis]. Boğaziçi University.
- T35:** Gelişen, A. (2017). *9. sınıfta üçgenlerin öğretiminde origami ve sözsüz ispatların kullanılması ile ilgili bir öğretim deneyi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.

- T36:** Öztürk, M. (2017). *Matematik öğretmeni ve öğretmen adaylarının ispat yapma süreçlerinin bilişsel açıdan incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- T37:** Göl, R. (2017). *12. sınıf fen lisesi öğrencilerinin matematiksel düşünme becerilerinin özelleştirme, tahmin, ispat ve genelleme basamakları bağlamında incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- T38:** Çontay, E. G. (2017). *Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının ispat şemaları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- T39:** Demir, E. (2017). *Ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının muhakeme hatalarının ispatlama bağlamında incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- T40:** Yeşilyurt Çetin, A. (2017). *Matematik öğretmeni adaylarının matematiksel ispatta önceden belirlenen anahtar fikirleri yazabilme süreçleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- T41:** Şadan, N. (2017). *Fen lisesi öğrencilerinin görsel ispat geliştirme süreçlerinin incelenmesi üzerine bir öğretim deneyi çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- T42:** Kunt, A. (2017). *Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin matematiksel ispata yönelimlerinin yapay sinir ağı modeli kullanılarak incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- T43:** Pektaş, O. (2017). *Öğretmen adaylarının trigonometri konusunda kullandıkları kanıt şemalarının öğrenme stillerine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- T44:** Barak, B. (2018). *Ortaokul matematik öğretmen adaylarının ispat yapma süreçlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- T45:** Ülker, E. (2018). *Ortaokulda ispata giriş: gerçekçi matematik eğitimi çerçevesinde sözsüz ispatların kullanımı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- T46:** Haseki, D. (2018). *Improving attitudes towards geometric proof in the context of dynamic geometry software-based proof instruction* [Unpublished master’s thesis]. Boğaziçi University.
- T47:** Polat, K. (2018). *Alternatif bir ispat yöntemi olarak sözsüz ispatlar: lise öğrencilerinin ispat yapabilme becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- T48:** Ateş Alpay, Ü. (2018). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin kanıt imajlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- T49:** Urhan, S. (2018). *Kanıt yapma sürecinin Habermas akılcı davranış modeli ile analizi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- T50:** Kaya, E. P. (2018). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının denklik bağıntısına ilişkin kanıt şemalarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- T51:** Pesen, M. (2018). *An examination of the proof and argumentation skills of eighthgrade students* [Unpublished master’s thesis]. Boğaziçi University.
- T52:** Üstün, A. (2019). *5.sınıf öğrencilerinin kesirler konusu üzerindeki muhakeme yapabilme becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- T53:** Küçükbulut, C. (2019). *Öğrencilerin ispat yapabilme becerilerinin gelişimine 5E modelinin etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- T54:** Demiray, E. (2019). *An investigation of prospective middle school mathematics teachers' argumentation, proof, and geometric construction processes in the context of cognitive unity* [Unpublished doctoral dissertation]. Middle East Technical University.
- T55:** Yıldız, A. (2019). *9.sınıf öğrencilerinin matematiksel ispatla ilgili öğrenme güçlüklerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.

- T56:** Cihan, F. (2019). *Matematik öğretmen adaylarının ispatla ilgili alan ve pedagojik alan bilgilerini geliştirmeye yönelik bir ders tasarımı* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- T57:** Mancoğlu, E. (2019). *Ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiksel teoremlerin ispatlarını görselleştirme durumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- T58:** Turan, İ. (2019). *Matematik akademik başarısı yüksek ortaokul öğrencilerinin ve matematik öğretmenlerinin ispat yapabilme becerilerinin ve argüman tercihlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- T59:** Çokyaşa, M. Ç. (2019). *Matematik öğretmen adaylarının matematiksel muhakeme ve ispat yapma süreçlerinin muhakeme-ispatlama çerçevesi ve üstbiliş bağlamında incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- T60:** Uysal, R. (2019). *Ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının cebir alanındaki argümantasyon ve ispat süreçleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- T61:** Coşkun, M. (2020). *İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının geometri alanındaki ispat yapabilme yeterliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- T62:** Arslantaş-İlter, E. (2020). *Matematik öğretmenlerinin sözsüz ispat becerilerinin Pisagor teoremi bağlamında incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- T63:** Üstüngün, Ş. (2020). *12. sınıf öğrencilerinin sözsüz ispat becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- T64:** Ercan, N. Ö. (2020). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin a-didaktik bir ortamda geometri konularında kullandıkları kanıt şemaları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- T65:** Dinamit, D. (2020). *Üstün yetenekli öğrencilerin matematiksel ispat yapma süreçlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- T66:** Pala, O. (2020). *İspat İmajının Dinamiklerinin Sonsuz Kümelerin Denkliği Bağlamında İncelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- T67:** Aksoy, E. (2020). *Öğretim elemanlarının matematik derslerinde ispat anlatım yapılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- T68:** Sucu, H. (2021). *Teknoloji destekli bir öğrenme ortamında ortaokul öğrencilerinin argüman yapılarının toulmin modeline göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- T69:** Yılmaz, G. (2021). *Animasyonla hazırlanmış ispat materyalleri ile ispat öğretiminde ispat süreçlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- T70:** Yulet Yılmaz, T. (2021). *7.sınıf öğrencilerinin kanıtlama süreçlerinin ve bu süreçte ortaya çıkan kanıt işlevlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- T71:** Karakaya, B. (2021). *8. Sınıf öğrencilerinin denklemlerde eşitlik kavramına ilişkin sahip oldukları kanıt şemalarının matematiksel bilgi türleri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- T72:** Gün, S. (2021). *8. sınıf matematik ders kitabı sorularının matematiksel süreç becerilerine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.
- T73:** Ödemiş, G. K. (2021). *İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının informal ispatlar konusundaki bilgi ve becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.

- T74:** Çakır, F. (2021). *Dinamik geometri yazılımının öğretmen adayları ve öğretmenlerin sözsüz ispat yapma becerileri üzerine etkililiğinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- T75:** Vatandaş, B. (2022). *Üstün yetenekli 8.sınıf öğrencilerinin ispat yapma süreçlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- T76:** Kuşçu Kılınç, S. (2022). *Ortaöğretim matematik öğretiminde öğrencilerin sözsüz ispat yapabilme süreçlerinin incelenmesi ve bu süreçlerin uzamsal görselleştirme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- T77:** Hatip, K. (2022). *8.sınıf öğrencilerinin van hiele geometrik düşünme düzeyleri ile ispat yazma ve gerekçelendirme becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- T78:** Kanık Yılmaz, F. (2022). *Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin kanıt şemalarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- T79:** Gelici, Ö. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin çevre ve alan ile ilgili kavram imajlarının ve kanıt şemalarının araştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- T80:** İpek Er, S. (2022). *Matematik öğretmen adaylarının kanıt becerilerinin gelişiminin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- T81:** Kurttekin, F. (2022). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin kanıt şemalarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.
- T82:** Demirci, N. (2023). *Özel yetenekli öğrencilerin ve matematik başarılı akranlarının problem çözümlerini dayandırdıkları kanıt şemaları: 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde bir durum çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- T83:** Aydoğdu, G. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin argümantasyon yoluyla matematiksel ispat süreçlerinin incelenmesi ve oluşan muhakeme hatalarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- T84:** Akgün, M. (2023). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin ispat algılarının genelleşici örnek bağlamında incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adıyaman Üniversitesi.
- T85:** Ertaş, S. (2023). *Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının geometrik kanıtlarının solo taksonomisine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

İlkokul 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerinin İçeriğinin Değerler Açısından İncelenmesi *

Mayide TATLISU¹ , Bilal YORULMAZ² 

¹(Sorumlu yazar) Öğretmen, MEB, mayidetatlisuu@gmail.com, ORCID ID: 0009-0000-0921-0862.

²Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, bilal.yorulmaz@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3456-0797.

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 13.02.2024	Bu araştırmanın amacı ilkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin içerdiği değerleri ve olumsuz unsurları, öğrencilerin değerleri ve olumsuz unsurları anlama düzeylerini ve metinlerin Türkçe öğretim programındaki tema ve konu örneklerinde yer alan değerleri içerip içermediğini incelemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseninde yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 20 öğrenci, çalışma materyalini ise Sonuç Yayınlarına ait ilkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır. Veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi ve görüşme yöntemi; veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen değer inceleme formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş, değerler ve olumsuz unsurlar ortaya çıkarılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe ders kitabı metinlerinde en fazla sevgi, saygı; en az alçak gönüllük, sadakat değerlerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlarla birlikte saygısızlık, kötülük, öfke gibi olumsuz unsurların da metinlerde yer aldığı ortaya çıkmıştır. Bunlara ek olarak bazı temalarda önerilen değerlerin metinlerde yer almadığı da görülmüştür. Öğrenciler ise okuma ve dinleme metinlerinde yer alan değerleri doğrudan isimlendirmeseler de değerlerin varlığını fark etmişler ve kendilerine özgü ifadelerle tasvir etmişlerdir.
Kabul Tarihi: 29.03.2024	
© UEAD 2024 Tüm hakları saklıdır.	Anahtar Sözcükler: Değerler, Türkçe ders kitabı, okuma metni, dinleme metni.

Examination of 3rd Grade Turkish Course Book's Texts' Contexts in Primary School in Terms of the Values

Article Information	ABSTRACT
Received: 13 February 2024	The aim of the study is to examine values and negative elements in the texts of grade 3 Turkish course book of elementary school, students' level of understanding about values and negative elements and whether the texts include the values given in the theme and subject examples of Turkish Teaching Program. The study was conducted by using basic qualitative research design, which is one of the qualitative research methods. The research study group consisted of 20 students, the study material is the 3rd grade Turkish textbook published by Sonuç Yayınları. Document examination and interview were used as data collection method; value analysis form and semi-structured interview form developed by the researchers were used as data collection tools. The data obtained was subjected to content analysis, values and negative elements were revealed. As a result of the research, it has been determined that values of love, respect are the highest in the texts of grade 3 Turkish textbook; humility, loyalty values are the least. Along with these results, it has been revealed that negative elements such as disrespect, badness, anger are included in the texts, too. In addition, it was seen that the topics suggested in some themes were not included in the texts, too. Although students didn't directly name the values in the reading and listening texts, they had noticed the existence of values and had described the values with their own expressions.
Accepted: 29 March 2024	
© UEAD 2024 All rights reserved.	Keywords: Values, Turkish textbook, reading text, listening text.

DOI: 10.32960/uead.1436708

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Tatlısu, M., & Yorulmaz, B. (2024). İlkokul 3. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin içeriğinin değerler açısından incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 8(1), 54-81.

Citation Information: Tatlısu, M., & Yorulmaz, B. (2024). Examination of 3rd grade Turkish course book's texts' contexts in primary school in terms of the values. *National Journal of Education Academy*, 8(1), 54-81.

* Bu araştırma, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 16/01/2024 tarihli 711551 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

1. GİRİŞ

İnsan sosyal bir varlıktır. Diğer bireylerle iletişim kurmak; bir arada mutlu, huzurlu yaşamak için birbirlerine ihtiyaç duyarlar. Bu noktada değerler ön plana çıkmaktadır. Çünkü değerler toplumda düzenin sağlanmasında, iletişimin düzenlenmesinde; toplumdaki üyelerin olumlu niteliklere sahip olmasında önemli bir yere sahiptir. Her toplumun geçmişten gelen ve gelecek kuşaklara aktarmak istediği değerleri vardır. Bunun gerçekleşebilmesi için de toplumlar değerlerini benimsemeli ve korumalıdır.

İyi bir ailenin temelinde ahlaki, vicdani, toplumsal vb. değerlere sahip insanlar vardır ve bu insanlardan oluşan aileler de değerlerini koruyan bir toplumun oluşmasının temelidir (Topbaş, 2019). Toplumun oluşturan unsurlar düşünüldüğünde değerler eğitiminin toplumsal uzlaşma için önemli olduğu görülmektedir (Erdönmez, 2019). Toplum tarafından benimsenen değerlerin iletilmesinde ise eğitimin rolü çok önemlidir (Kaşkaya & Duran, 2019).

Eğitim sistemi; değerleri eğitim programları aracılığıyla kazandırır (Eken & Öksüz, 2019). Okullar öğrencilerin belirli bir program ile belirli bir eğitim sunması bakımından değerlidir (Kan, 2010). İyi yurttaşlar yetiştirmek ve bu sayede toplumun sürekliliğini sağlamak için bireylere değerleri kazandırmada en etkili kurum okullardır (Doğan & Gülüşen, 2011). Değerlerin bireylere kazandırılmasında eğitimin etkili olduğu düşünülmektedir. Okullarda çeşitli dersler aracılığıyla değerler aktarılabilir.

Ağca ve Meydan (2022), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programlarında değerler eğitiminin hem doğrudan hem de dolaylı olarak verildiğini, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarının kök değerleri sıkça yansıttığını; Güzel Candan ve Ergen (2014), Hayat Bilgisi dersi ile değerler eğitimi ilkökul öğrencilerine tanıtıldığından bu dersin önemli olduğunu; Kan (2010), tarihi içeren bir ders olması, farklı kültür ve yaşamları anlatması bakımından Sosyal Bilgiler dersinin önemli olduğunu ve esasında dersin değerler eğitimi dersi olduğunu belirtmişlerdir.

Akyol (2010), ise değerlerin gelecek nesillere dil ile aktarıldığından Türkçe dersinin daha önemli olduğunu ifade etmiştir. Türkçe dersi kişilere nitelikli bir okuma, yazma, konuşma, dinleme becerisi kazandırmayı; değerlerini araştıran, benimseyen ve değerlere göre davranış sergileyen bireyler yetiştirmeyi hedefler (Alıcı, 2019). Türkçe ders kitabındaki metinler değerlerin aktarılmasında önemli bir rol oynar çünkü milli ve evrensel değerler metinler aracılığıyla tanınır ve geleceğe aktarılır (Susar Kırmızı, 2014). Metinlerde verilmek istenen mesajı çocuklar benimser ve iyi ile kötü ayırımını yaparak ahlaki değer kazanır (Topbaş, 2019). Görüldüğü üzere Türkçe dersi değerlerin aktarılmasında oldukça önemli bir yere sahiptir.

Alanyazın incelendiğinde okuma kitaplarında yer alan değerler ile ilgili çeşitli araştırmalar (Abdullatif, 2022; Bilgin, 2023; Deveci, 2021; Gökdaş, 2023; Korkmaz Karataş & Yorulmaz, 2021; Kumbasar, 2011; Sönmez & Yorulmaz, 2022; Şimşek, 2015; Topçam & Yorulmaz, 2023; Yaşar, 2023) yapıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra dergilerde yer alan değerlerle ilgili araştırmalar da (Akpınar, 2015; Çelik, 2023; İdi Tulumcu, 2015; İstek, 2019; Korkusuz, 2020; Tekinşen, 2019) mevcuttur.

Bunlara ek olarak ders kitaplarında değerleri inceleyen çeşitli araştırmalar görülmektedir. Bu bağlamda ortaokul Türkçe ders kitaplarında (Alan, 2012; Aral, 2008; Aytekin, 2015; Beşer Yıldırım 2022; Derse, 2019; Işık 2019; Karagöz, 2009; Şen, 2008; Taçyıldız, 2022; Topbaş, 2019; Yaman vd., 2009; Yaman Atalay, 2013) ve ilkökul Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ders kitaplarında (Çiçekli Koç vd., 2020; Erbaş, 2021; Erbaş & Başkurt, 2021; Gözel, 2021; Güzel Candan & Ergen, 2014; Hatay Uçar & Çetinkaya

2021; Kılıç, 2012; Öztürk & Özkan, 2018; Özel, 2022; Şara vd., 2017; Taş, 2022; Türkmenoğlu vd., 2021) yer alan değerlere ilişkin çalışmalar bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Ders kitaplarındaki metinlerde hangi değerlere ve olumsuz unsurlara yer verildiğini tespit etmek kadar öğrencilerin iletilen değerlerin ve olumsuz unsurların farkında olup olmadıklarını belirlemek önemli bir araştırma konusudur. İlkokul Türkçe ders kitaplarında değerleri inceleyen çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Akdağ & Bozgün, 2022; Alıcı, 2019; Çağınlar & Aslan 2023; Çopur & Üredi, 2020; Dökme, 2019; Erdönmez, 2019; Kaşkaya & Duran, 2017; Soylu, 2019; Susar Kırmızı, 2014; Şahin, 2015; Türkmenoğlu vd., 2021; Yılar, 2016). Bu araştırmalara ek olarak Özel (2015) ise öğrencilerin Türkçe ders kitabı metinlerindeki değerlerle ilgili algılarını araştırmıştır. Bu araştırmada ise Türkçe ders kitabındaki metinlerin içerdiği değerler ve olumsuz unsurlar tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerle görüşme yapılarak öğrencilerin değerlerin farkında olup olmadıkları ve MEB Türkçe Öğretim Programında önerilen tema ve konulara metinlerde ne kadar yer verildiği araştırılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinleri içerdiği değerler açısından incelemek ve 3. Sınıf öğrencilerinin değerlerin farkında olup olmadıklarını belirlemektir.

1.3. Araştırma Problemi

Bu araştırmanın temel problem cümlesi ‘İlkokul 3. Sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde hangi değerler ve olumsuz unsurlar yer almaktadır?’ şeklinde oluşturulmuştur.

1.3.1. Araştırmanın alt problemleri

Temel probleme çözüm bulmak için aşağıda yer alan alt problemlere cevap aranmaktadır:

- 1) Türkçe ders kitabı metinlerinde hangi değerler yer almaktadır?
- 2) Türkçe ders kitabı metinlerinde hangi olumsuz unsurlar yer almaktadır?
- 3) Türkçe ders kitabı metinlerinde Türkçe dersi öğretim programında yer alan temalar ve konu önerilerindeki değerler yer almakta mıdır?
- 4) İlkokul 3. Sınıf öğrencileri metinlerde yer alan değerleri fark edebilmekte midir?
- 5) İlkokul 3. Sınıf öğrencileri metinlerde yer alan olumsuz unsurları fark edebilmekte midir?

2. YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma görüşme, gözlem, doküman analizi gibi yöntemleri kullanarak olayların ve alguların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül şekilde sunulmasında nitel sürecin uygulandığı araştırmadır (Yıldırım, 1999).

2.1. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023 – 2024 eğitim öğretim yılı İstanbul ili, Esenler ilçesinde resmi bir ilkokulda 3. Sınıfta öğrenim görmekte olan 20 öğrenci; çalışma materyalini ise ilkokul 3. Sınıf Türkçe

dersinde okutulan Sonuç Yayınlarına ait ders kitabı (Şahbaz Dağlıoğlu, 2023) oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında Türkçe ders kitabındaki 40 metin içerdiği değerler açısından incelenmiştir.

Tablo 1. Cinsiyetlere Göre Öğrenci Dağılımları

Katılımcılar*	Cinsiyet
Ö1	Kız
Ö2	Kız
Ö3	Erkek
Ö4	Kız
Ö5	Erkek
Ö6	Erkek
Ö7	Erkek
Ö8	Kız
Ö9	Kız
Ö10	Erkek
Ö11	Erkek
Ö12	Erkek
Ö13	Erkek
Ö14	Erkek
Ö15	Erkek
Ö16	Erkek
Ö17	Kız
Ö18	Erkek
Ö19	Kız
Ö20	Erkek

*Katılımcıların gizliliğini sağlamak için kodlar kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan 20 öğrenciden 7'si kız, 13'ü erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin isimlerinin gizli tutulması amacıyla kodlar kullanılmıştır. Bu sebeple araştırmada öğrenci adlarının karşılığı kod (Ö1, Ö2, Ö3 ...) olarak belirtilmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen değer inceleme formu ve görüşme formu kullanılmıştır. Öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği kök değerler değer inceleme formuna alınmıştır. Kök değerler 'Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik' olmak üzere 10 değeri barındırmaktadır (MEB, 2019, s. 4). Daha sonra Sonuç Yayınlarına ait ilkökul 3. Sınıf Türkçe ders kitabındaki tema isimleri Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bulunmuştur. Tema isimlerine önerilen konulara göre 'Alçak gönüllülük, azim, cömertlik, dayanışma, merhamet, paylaşma, vefa, cesaret, fedakârlık, temizlik, özgürlük, iş birliği, üretkenlik, çalışkanlık, sadakat' değerleri değer inceleme formuna eklenmiştir (MEB, 2019, s. 15 - 16). Eklenen bu yeni değerler ile birlikte değer inceleme formu toplamda 25 değerden oluşmaktadır. Diğer kullanılan veri toplama aracı ise araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formudur. Görüşme formu araştırmanın problemi ile ilgili bütün soruların dâhil edilmesini sağlamak için geliştirilen bir metottur (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmacı öğrencilerin değerleri fark edip edemediklerini belirlemek için açık uçlu soru havuzu hazırlamıştır. Hazırlanan soru havuzundan araştırmanın amacı ve öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak sorular seçilmiştir. Ardından sorularla ilgili uzman görüşü alınmış ve uzman görüşü doğrultusunda sorular yeniden düzenlenmiştir. Bu işlemlerin sonunda oluşturulan görüşme formunda 5 adet yarı yapılandırılmış soru bulunmaktadır.

2.3. Veri Toplama Süreci

Veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi ve görüşme yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılması amaçlanan olgu veya olaylarla ilgili bilgi veren yazılı materyallerin analizidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmanın dokümanı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 2019 – 2020 öğretim yılından itibaren beş yıl süreyle ders kitabı olarak kabul ettiği Sonuç Yayınlarına ait ilkökul 3. Sınıf Türkçe ders kitabıdır. Ders kitabında yer alan metinler içerdikleri değerler ve olumsuz unsurlar açısından doküman inceleme yöntemi ile incelenmiştir. Görüşme yöntemi bireylerden belirli bir konu ile ilgili duygu ve düşünceleri hakkında bilgi toplama şeklinde tanımlanabilir (Sönmez & Alacapınar, 2021). Bu çalışmada da öncelikle veli onam formu araştırmacı tarafından hazırlanarak gönüllülük esasına dayalı olarak öğrencinin araştırmaya katılması için veliden izin istenmiştir. Öncelikle velisinin izni olan ve araştırmaya katılmaya istekli öğrencilerin metni okuması sağlanmıştır. Ardından araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu öğrencilere yüz yüze uygulanmış ve öğrencilerin verdikleri cevaplar kaydedilmiştir. İlk temadan başlayarak sırayla haftada 2 metin öğrencilere sunulmuştur. Metinlerin okunması ve öğrencilerin cevaplarının kaydedilmesi tamamlandıktan sonra verilerin analizine geçilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

İçerik analizinde metnin içeriğinin irdelenmesi söz konusudur (Sönmez & Alacapınar, 2021). Türkçe ders kitabı metinleri içerik analizine tabi tutularak değerler ve olumsuz unsurlar belirlenmiştir. Bu bağlamda metinlerde yer alan cümlelerin tamamı okunmuştur. Cümlede değer inceleme formunda yer alan bir değer ifade edilmişse ilgili değer, uzman gözetiminde inceleme formuna işaretlenmiştir. Böylece metinlerde iletilen ve değer inceleme formunda olan bütün değerler ortaya çıkarılmıştır. Sonra bir temadaki bütün metinlerden yola çıkarak ilgili temada yer alan değerler ve bu değerlerin sayısı tablo haline getirilmiştir. Bu basamağın da tamamlanmasıyla Türkçe ders kitabı metinlerinde iletilen değerlere ulaşılmıştır. Her bir değer için örnek ifadeler eklenmiş ve örnek ifadelerin sonunda parantez içinde ilgili değer geçtiği sayfa numarası verilmiştir. Daha sonra metinlerin yer aldığı temalar Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bulunmuş ve bu temalara önerilen konulara göre değerlerin yer alıp almadığı belirlenmiştir.

Görüşme formuna verilen yanıtlar da içerik analizi yöntemine göre analiz edilmiştir. İçerik analizi belli kurallara göre oluşturulan kodlamalarla metindeki bazı kelimelerin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği tekniktir (Büyüköztürk vd., 2022). Öğrenciler görüşme sırasına göre Ö1, Ö2, Ö3 ... şeklinde kodlanmıştır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar okunmuştur. Öğrenci yanıtlarında değer belirtilmişse uzman gözetiminde bu değerler ve değerlerin sayısı tablo halinde sunulmuştur. Tabloların altına öğrencilerin metinlerde buldukları değerler doğrudan alıntı yapılarak verilmiştir.

2.5. Geçerlik – Güvenirlik

Araştırmanın geçerliğini sağlamak için Türkçe ders kitabı metinleri incelenirken farklı zamanlarda başa dönülerek araştırma süreci yürütülmüştür. Kitaplardaki metinler doğrudan incelenmiş ve her bir metin 4 defa okunduktan sonra içerdiği değerler analiz edilmiştir. Metinlerden doğrudan alıntılar yapılarak veriler ayrıntılı şekilde sunulmuştur. Alıntılarının sonuna değer yer aldığı metin ve sayfa numarası verilmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar araştırmacı ve uzman tarafından incelenerek analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular yorumlanmadan sunulmuş ve araştırma problemlerine, alanyazına uygunluk açısından incelenmiştir. Araştırmacı gerçeğe en yakın sonuçlara ulaşabilmek için durumu olduğu gibi yansıtmaya özen göstermiştir. Araştırma boyunca yapılan çalışmaların nasıl gerçekleştirildiği, uygulama süreci, veri toplama ve verilerin analizi detaylı açıklanmıştır. Araştırmanın bütün aşamaları değerler eğitimi alanında uzman bir akademisyenin denetimi altında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için Türkçe ders kitabında yer alan metinler 2 sınıf öğretmeni ve 1 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Metinler değerleri inceleyen sınıf öğretmenlerine farklı zamanlarda verilmiş ve farklı fikirlerin etkisinde olmalarının önüne geçilmiştir. Ortak karara varılarak değerler ve olumsuz unsurlar belirlenmiştir. Öğrencilerin yanıtları yorumlanmadan sunulmuştur. Hem doküman incelemesi hem de görüşme formundaki bulgular uzman gözetiminde analiz edilmiştir. Araştırmadaki süreçler detaylıca açıklanmıştır. Araştırmanın bulguları diğer araştırmacıların incelemesine olanak sağlayacak şekilde korunmaktadır.

3. BULGULAR

İlkokul 3. Sınıf Türkçe dersinde okutulan Sonuç Yayınlarına ait ders kitabında toplam 8 tema bulunmaktadır. Bu temalar sırasıyla ‘Erdemler’ ‘Çocuk Dünyası’ ‘Milli Kültürümüz’ ‘Vatandaşlık’ ‘Sağlık ve Spor’ ‘Doğa ve Evren’ ‘Milli Mücadele ve Atatürk’ ve ‘Bilim ve Teknoloji’dir (Şahbaz Dağlıoğlu, 2023, s. 6-7).

Tablo 2. Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Temalar ve Değerler

Değerler	1. Tema Erdemler	2. Tema Çocuk Dünyası	3. Tema Milli Kültürümüz	4. Tema Vatandaşlık	5. Tema Sağlık ve Spor	6. Tema Doğa ve Evren	7. Tema Milli Mücadele ve Atatürk	8. Tema Bilim ve Teknoloji	Toplam
Sevgi	15	4	2	10	2	8	8	2	51
Saygı	11	2	2	6	1	3	7	5	37
Sorumluluk		3		13	3	2	1		22
Azım	1		2	5	3	6	4	1	22
İşbirliği		6	1	4	2	4	3	2	22
Vatanseverlik			9				12		21
Çalışkanlık	1	1		5		2	3	6	18
Merhamet	1		1	5		2	6	1	16
Özdenetim				1		5	2	2	10
Üretkenlik	1	5		1				3	10
Sabır	1	1	1	3	2	1	1		10
Yardımsesverlik	2		1	3		2	1		9
Dostluk	2	6		1					9
Temizlik		1	1	1	3	1		1	8
Cesaret					2		4		6
Dayanışma	1		1	1			3		6
Vefa						3	2		5
Paylaşma	1	1				2		1	5
Adalet		2		1		1	1		5
Özgürlük							4	1	5
Dürüstlük					2		1	1	4
Fedakârlık					1	1	1		3

Cömertlik	1				1	1			3
Sadakat						1			1
Alçak gönüllülük	1								1
Toplam	39	32	21	60	21	44	66	26	309

Tablo 2’de Türkçe ders kitabındaki yer alan temalar ve içerdiği değerler yer almaktadır. Araştırma sonuçlarına göre en fazla değer Milli Mücadele ve Atatürk (66) temasında yer almaktadır. Bunu sırasıyla vatandaşlık (60), doğa ve evren (44), erdemler (39), çocuk dünyası (32), bilim ve teknoloji (26), sağlık ve spor (21), Milli Kültürümüz (21) temaları takip etmektedir.

En çok iletilen değer sevgi (51) iken; bunu sırasıyla saygı (37), sorumluluk (22), azim (22), işbirliği (22), sorumluluk (23), vatanseverlik (21), çalışkanlık (18), merhamet (16), özdenetim (10), üretkenlik (10), sabır (10), yardımseverlik (9), dostluk (9), temizlik (8), cesaret (6), dayanışma (6), vefa (5), paylaşma (5), adalet (5), özgürlük (5), dürüstlük (4), fedakârlık (3), cömertlik (3), sadakat (1) ve alçak gönüllülük (1) değerleri takip etmektedir.

3.1. Metinlerde Yer Alan Olumlu Değerlere Örnekler

3.1.1. Sevgi değeri

Sevgi değeri metinlerde en çok yer alan değerdir. Bütün temalarda sevgi değeri iletilmektedir ve toplam 51 defa geçmektedir. Sevgi değeri metinlerde kendini sevme, sevdiğini gösterme, anne, bitki, doğa, çocuk, konuk, öğrenci, baba, evlat, spor, hayvan ve bayram sevgisi bağlamlarında verilmektedir. Örneğin kendini sevme ‘Palyaçoym palyaço, Sevgi dolu yüreğim...’ (Palyaço, s. 66); sevdiğini gösterme ‘...Sevdiklerimizin yanına bir öpücük kondurarak sevdiğimizi gösterebiliriz...’ (Hediye Seçimi, s. 32); anne sevgisi ‘...Evimizin mutluluğu, sensin benim güzel annem...’ (Annelerin En Güzeli, s. 23); bitki sevgisi ‘...Hiç kimse beğenmemiş ama Güneş çok sevmiş yeşil domatesleri. Her gün sıcacık ışıklarıyla okşamış onları...’ (Canpatlı Dedenin Domatesi, s. 195); öğrenci sevgisi ‘...Bir öğretmen bütün öğrencilerini sever...’ (Büyüyünce Ne Olsam, s. 136); konuk sevgisi ‘...Babam onu içeri buyur etti. Salona oturdular...’ (Yanlış Adres, s. 278) şeklindeki sözlerle ifade edilmektedir.

Doğa sevgisi ‘...Gül gül olup açılan, mis kokular saçılan, şen duygular saçılan, gelen yeşil ilkbahar...’ (Yeşil İlkbahar, s. 204) sözleriyle ilkbahar mevsimi ile ilgili olumlu yönde duygularla; çocuk sevgisi ‘...Hep gülsün yüzleriniz, ışınsın gözleriniz; mutlulukla dolsun, minik yürekleriniz...’ (Palyaço, s. 67) sözleriyle çocuklar hakkında iyi dileklerle; baba sevgisi bir çocuğun babasının yanaklarından öpüp teşekkür etme davranışıyla (Mor Menekşe, s. 147); evlat sevgisi ‘...Benim güzel kızım elbette çiçekler de hayat sahibi ama bir insan ya da bir hayvan gibi değil...’ (Mor Menekşe, s. 147) sözleriyle bir babanın çocuğuna güzel kızım şeklindeki hitabıyla; spor sevgisi ‘...Vole vole diyerek, eğlenip gülere, doyusya oyna, şenlensin dünya!’ (Vole Vole Voleybol, s. 168) sözleriyle voleybol sporunun eğlenceli olmasına yapılan vurguyla; hayvan sevgisi ‘...Kanat sesi, kuş sesi doğan günün neşesi...’ (Yeşil İlkbahar, s. 204) sözleriyle kuşların günün neşesi olmasıyla; bayram sevgisi ‘...Diyor ki: Çocuklar ben verdim size bayramların en güzelini...’ (Atatürk Çocuk Olmuş, s. 258) sözleriyle Atatürk’ün 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı için bayramların en güzel şeklindeki sözünü ifade edilmektedir.

3.1.2. Saygı değeri

Saygı değeri metinlerde en çok yer alan 2. değerdir. Saygı değeri bütün temalarda iletilmektedir ve toplam 37 defa geçmektedir. Saygı değeri nezaket, büyüklere saygı, bayrağa saygı ve mesleklere saygı bağlamlarında verilmektedir. Örneğin nezaket ‘...Dede ona sen ihlamur ağacını incittin, kokusunu duymak

için ondan özür dilemelisin, demiş...’ (İhlamur Ağacının Kokusu, s. 40) sözleriyle özür dileyerek karşısındaki kişiye değer verdiğini göstermesiyle; büyüklere saygı ‘...Müzenizde sergileyeceğiniz eserleri, büyüklerinizden izin alarak evlerinizden getirebilirsiniz...’ (Bir Sınıf Müzesi Kuralım, s. 75) sözüyle izinsiz eşya almamaya önem verilmesiyle; bayrağa saygı ‘...Gökler selam duruyor nazlı rüya kızına...’ (Bayrağımın Türküsü, s. 116) sözleriyle bayrağa gökyüzünün selam vermesiyle; mesleklere saygı ‘...Her meslek saygındır...’ (Büyüyünce Ne Olsam, s. 136) sözüyle her mesleğe değer verilmesi gerektiğinin belirtilmesiyle ifade edilmektedir.

3.1.3. Sorumluluk değeri

Sorumluluk değeri metinlerde en çok yer alan 3. değerdir. Çocuk dünyası, vatandaşlık, sağlık ve spor, doğa ve evren, Milli Mücadele ve Atatürk temalarında iletilmektedir ve toplam 22 defa geçmektedir. Sorumluluk değeri mesleklerin sorumluluğu, bitki bakımı bağlamlarında verilmektedir. Mesleklerin sorumluluğu ‘...Öğretmenler çocuklara her gün yeni bir konuyu öğretir...’ (Büyüyünce Ne Olsam, s. 136) sözüyle öğretmenlerin işini açıklamasıyla; bitki bakımı ‘... ‘Yani ona ben mi bakacağım?’ diye sordu Sema. Babası ‘Evet o senin yani sorumluluğu da senin’ diye cevap verdi babası...’ (Mor Menekşe, s. 147) sözüyle menekşenin bakımının çocuğa ait olmasıyla ifade edilmektedir.

3.1.4. Azim değeri

Azim değeri metinlerde en çok yer alan 3. değerdir. Çocuk dünyası teması hariç bütün temalarda iletilmektedir ve toplam 22 defa geçmektedir. Azim değeri olumsuzluklar karşısında pes etmeme, kararlılık, eğitim alma, kazanma isteği ve çalışma bağlamlarında verilmektedir. Örneğin olumsuzluklar karşısında pes etmeme ‘...Hava da aksine, ayaz mı ayaz işin ucundaysa türlü yemekler dişini tırnağına takar, bekler. Şafak söker, kalkar gelir evine...’ (Yıldızla Isınmış, s. 109) davranışıyla hava çok soğuk olmasına rağmen hocanın gece boyunca kırdı olmasıyla; kararlılık ‘...Bir süre sonra küçük bir çocuğun geldiğini görünce tekrar debelendi...’ (Sahildeki Yumurtalar, s. 217) davranışıyla kaplumbağanın yüzüstü dönmesi konusundaki güçlü isteğiyle; eğitim alma ‘Çalışmak, işi uğraşıp öğrenmek gerekir. Her meslek için eğitim görmek şarttır...’ (Büyüyünce Ne Olsam, s. 134) sözüyle çalışabilmek için eğitim almak ve çaba harcamak gerektiğiyle; kazanma isteği ‘...Kaplumbağaysa gayretli ve düzgün adımlarla yarışa başlamış...’ (Tavşan ile Kaplumbağa, s. 180) davranışıyla kaplumbağanın yavaş olmasına rağmen yarışı kazanmak için çaba harcamasıyla ifade edilmektedir.

3.1.5. İş birliği değeri

İşbirliği değeri metinlerde en çok yer alan 3. değerdir. Erdemler teması hariç bütün temalarda iletilmektedir ve toplam 22 defa geçmektedir. İşbirliği değeri ortaya ürün çıkarma, karar alma, problem çözme, sporda birlikte olma, çalışma hayatında birlikte olma, oyunda birliktelik, çevre kirliliği, doğayı korumada beraberlik bağlamlarında verilmektedir. Örneğin ortaya ürün çıkarma ‘...Sınıf müzesi kurmaya hazırlanırken ilk olarak öğretmeniniz ve arkadaşlarınızla birlikte bir müzeye gidin...’ (Bir Sınıf Müzesi Kuralım, s. 74) sözleriyle öğretmenin ve öğrencilerin ortak çalışarak bir sınıf müzesi kurmasıyla; problem çözme ‘...Arkadaşlar gelin bu soruna birlikte çözüm bulalım ...’ (İsraf Etme, Mutlu Ol, s. 141) sözüyle; sporda birlikte olma ‘...Karşılalım onu, al-ça-la yük-se-le...’ (Vole Vole Voleybol, s. 167) sözüyle topu birlikte karşılamayla; birlikte çalışma ‘...Uzay adamları göreve genellikle birkaç kişi birlikte giderler...’ (Uzayda Yaşam, s. 210) sözüyle; oyunda birliktelik ebelerin ortak çabası sonucunda oyuncuyu

yakalamasıyla (Aç Kapıyı Bezirgânbaşı, s. 82); doğayı koruma ‘...Gelin her şey bitmeden verelim hep el ele sahip çıkalım birlikte gelecek için çevreye...’ (Koruyalım Çevreyi, s. 223) sözleriyle ifade edilmektedir.

3.1.6. *Vatanseverlik değeri*

Vatanseverlik değeri metinlerde en çok yer alan 4. değerdir. Milli Kültürümüz, Milli Mücadele ve Atatürk temalarında iletilmektedir ve toplam 21 defa geçmektedir. Vatanseverlik değeri Türkiye’ye hayran olma, ülkesi için çalışma, ülke sevgisi, Atatürk sevgisi ve bayrak sevgisi bağlamlarında verilmektedir. Örneğin Türkiye’ye hayran olma ‘...Tabiatta tarihte, Eşi yoktu ülkemin Aşığım doğuştan Güzelim Türkiye’min...’ (Türkiye’min, s. 92); ülkesi için çalışma ‘...Ülkemizin gelişmesini sağlayacak yenilikler gerçekleştirildi...’ (Atatürk’ün Hayatı, s. 230) sözüyle Atatürk’ün ülkemizi geliştirmek için çalışmasıyla; ülke sevgisi ‘...Ender Türkiye’yi, Baharı, Dünya çocuklarını, Bir de kırmızıyı sever...’ (Gülümsedi Kırmızı, s. 237) Atatürk sevgisi ‘...Kırmızı gülümsedi ... Kalplerindeki büyük önder Mustafa Kemal Atatürk’e...’ (Gülümsedi Kırmızı, s. 239) Bayrak sevgisi ‘...Çok yaşa diye seslendi Ay yıldız parlayıverdi...’ (Gülümsedi Kırmızı, s. 237) sözleriyle ifade edilmektedir.

3.1.7. *Çalışkanlık değeri*

Çalışkanlık değeri metinlerde en çok yer alan 5. değerdir. Milli Kültürümüz ve sağlık ve spor temaları hariç bütün temalarda iletilmektedir ve toplam 18 defa geçmektedir. Çalışkanlık değeri eğitim hayatında çalışkanlık ve araştırma yapma bağlamlarında verilmektedir. Örneğin eğitim hayatında çalışkanlık ‘...Bu okulda kısa sürede çalışkanlığı ile tanındı...’ (Atatürk’ün Hayatı, s. 229) araştırma yapma ‘...Yeterince gözlem yaptıktan sonra araştırmalarımızı daha da ilerleyebiliriz...’ (Bilim Gözlem Yapmakla Başlar, s. 286) sözleriyle ifade edilmektedir.

3.1.8. *Merhamet değeri*

Merhamet değeri metinlerde en çok yer alan 6. değerdir. Çocuk dünyası, sağlık ve spor temaları hariç bütün temalarda iletilmektedir ve toplam 16 defa geçmektedir. Merhamet değeri hayvanlara acıma, başkasının iyiliğini isteme, askere yardım etme, düşmana yardım etme ve çocuğa merhamet bağlamlarında verilmektedir. Örneğin hayvanlara acıma ‘...Yel kopmasın, sel almasın dikkat et, ne olursun...’ (Karınca ve Çocuk, s. 151) sözünde karıncanın başına kötülükler gelmemesi adına dileğiyle; başkasının iyiliğini isteme ‘...Çok fazla da yeme sakın, sonra mide çok yorulur...’ (Buğday Masalı, s. 127) sözüyle; askerlere yardım etme ‘Hüseyin bir an evvel askerlerin mataralarını doldurmak niyetindeydi... Mataradaki su hemen bitiyor, dili damağı kuruyan asker ise sakaların yolunu gözlüyordu...’ (Saka Eri Hüseyin, s. 243); düşmana yardım etme ‘...Ancak işitiyoruz ki düşmanlarımız bu sıcakta susuzluk çekiyorlarmış. Onlara su yollayalım da karşımızda susuz savaşmasınlar, dedi...’ (Saka Eri Hüseyin, s. 245) çocuğa merhamet ‘...Kızınızı çok üzgün görüyorum. Galiba bu bilgisayar işi en fazla onun canını sıkmış gibi, dedi...’ (Yanlış Adres, s. 278) sözleriyle ifade edilmektedir.

3.1.9. *Özdenetim değeri*

Vatandaşlık, doğa ve evren, Milli Mücadele ve Atatürk, bilim ve teknoloji temalarında iletilmektedir ve toplam 10 defa geçmektedir. Özdenetim değeri kurala uyma, önlem alma, israf etmeme ve davranışını değerlendirme bağlamlarında verilmektedir. Örneğin önlem alma ‘...Uyurken de istemeden uçabilirler. Bu sebepten uyurken bir yere çarpmamak için kendilerini emniyet kemeriyle uzay aracına bağlarlar...’ (Uzayda Yaşam, s. 212) davranışıyla astronotların kendilerini korumasıyla; israf etmeme ‘Yiyelim, içelim ama israf etmeyelim...’ (İsraf Etme, Mutlu Ol, s. 142) sözüyle yiyeceklerin yeteri miktarda tüketilmesiyle;

davranışını değerlendirme‘...Geç kaldık Karaçagan. Vakit ikindiye çoktan geçti. Çeşmede sıra olursa epey bekleriz. Daha geri dönüp su dağıtacağız...’ (Saka Eri Hüseyin, s. 243) sözüyle geç kalma davranışının yol açtıklarının belirtilmesiyle ifade edilmektedir.

3.1.10. Üretkenlik değeri

Erdemler, çocuk dünyası, vatandaşlık, bilim ve teknoloji temalarında iletilmektedir ve toplam 10 defa geçmektedir. Üretkenlik değeri ortaya ürün çıkarma bağlamında verilmektedir. Örneğin ortaya ürün çıkarma ‘...Topladığınız bu bilgileri kullanarak el yazınızla ya da bilgisayarda yazarak kendi kitabınızı oluşturabilirsiniz...’ (Bilim Gözlem Yapmakla Başlar, s. 286) sözüyle kişinin bir kitap yazabilmesiyle ifade edilmektedir.

3.1.11. Sabır değeri

Bilim ve teknoloji teması hariç bütün temalarda iletilmektedir ve toplam 10 defa geçmektedir. Örneğin ‘...Biri telefonda konuşuyorsa beklemelisiniz...’ (Sihirli Sözcükler, s. 47) davranışıyla ifade edilmektedir.

3.1.12. Yardımseverlik değeri

Erdemler, Milli Kültürümüz, vatandaşlık, doğa ve evren, Milli Mücadele ve Atatürk temalarında iletilmektedir ve 9 toplam defa geçmektedir. Örneğin ‘...Derslerinde başarılı olduğu için dersleri zayıf olan arkadaşlarına yardımcı oluyor, onları çalıştırıyordu...’ (Arkadaş, s. 13) davranışıyla ifade edilmektedir.

3.1.13. Dostluk değeri

Erdemler, çocuk dünyası, vatandaşlık temalarında iletilmektedir ve toplam 9 defa geçmektedir. Örneğin ‘... Artık oyunlarımıza katılıyor, teneffüslerde bizimle bahçeye geliyordu...’ (Arkadaş, s.13) davranışıyla sınıfa yeni gelen öğrencinin arkadaşlarıyla birlikte zaman geçirmesiyle ifade edilmektedir.

3.1.14. Temizlik değeri

Erdemler, Milli Mücadele ve Atatürk temaları hariç bütün temalarda iletilmektedir ve toplam 8 defa geçmektedir. Örneğin temizlik değeri ‘...Vücudu temizlemek için de süt, kum, yağ ve bazı bitkiler kullanılmış...’ (Sabunun Öyküsü, s. 187) sözüyle iletilmektedir.

3.1.15. Cesaret değeri

Sağlık ve spor, Milli Mücadele ve Atatürk temalarında iletilmektedir ve toplam 6 defa geçmektedir. Örneğin ‘...Eriniz çok cesur biri...’ (Saka Eri Hüseyin, s. 248) sözüyle ifade edilmektedir.

3.1.16. Dayanışma değeri

Erdemler, Milli Kültürümüz, vatandaşlık, Milli Mücadele ve Atatürk temalarında iletilmektedir ve toplam 6 defa geçmektedir. Örneğin ‘...Acıda, sevinçte kardeş olsunlar, çınlasın yeryüzünün barış türküleri...’ (Atatürk Çocuk Olmuş, s. 259) sözüyle dünyadaki tüm çocukların acıda ve sevinçte kardeşlik içinde olmaları dileğiyle ifade edilmektedir.

3.1.17. Vefa değeri

Doğa ve evren, Milli Mücadele ve Atatürk temalarında iletilmektedir ve toplam 5 defa geçmektedir. Örneğin ‘...Teşekkür ederim, size borcumu nasıl ödeyebilirim diye sordu...’ (Sahildeki Yumurtalar, s. 217) sözüyle ifade edilmektedir.

3.1.18. Paylaşma değeri

Erdemler, çocuk dünyası, doğa ve evren, bilim ve teknoloji temalarında iletilmektedir ve toplam 5 defa geçmektedir. Örneğin ‘...Paylaşmayı çok seviyordum...’ (Arkadaş, s. 13) sözüyle ifade edilmektedir.

3.1.19. Adalet değeri

Çocuk dünyası, vatandaşlık, doğa ve evren, Milli Mücadele ve Atatürk temalarında iletilmektedir ve toplam 5 defa geçmektedir. Örneğin ‘... Bir öğretmen bütün öğrencilerini sever...’ (Büyüyünce Ne Olsam, s. 136) sözüyle öğretmenlerin öğrenciler arasında ayırım yapmamasıyla ifade edilmektedir.

3.1.20. Özgürlük değeri

Milli Mücadele ve Atatürk, bilim ve teknoloji temalarında iletilmektedir ve toplam 5 defa geçmektedir. Örneğin ‘...Ender Özgürlüğüm dedi. Bayrak dalgalanıverdi...’ (Gülümsedi Kırmızı, s. 237) sözüyle ifade edilmektedir.

3.1.21. Dürüstlük değeri

Sağlık ve spor, Milli Mücadele ve Atatürk, bilim ve teknoloji temalarında iletilmektedir ve toplam 4 defa geçmektedir. Örneğin ‘...Doktor amca ben aşı olmadım çünkü iğneden çok korkuyordum dedi...’ (Mikrobun Ettikleri, s. 159) sözüyle ifade edilmektedir.

3.1.22. Fedakârlık değeri

Sağlık ve spor, doğa ve evren, Milli Mücadele ve Atatürk temalarında iletilmektedir ve toplam 3 defa geçmektedir. Örneğin ‘...O gece annesi duyduğu ağlama sesiyle uyandı. Ses Ahmet’in odasından geliyordu. Annesi odaya koştu...’ (Mikrobun Ettikleri, s. 158) davranışıyla annenin uykusunu bölmesi ve çocuğunun ağlamasına duyarsız kalmamasıyla ifade edilmektedir.

3.1.23. Cömertlik değeri

Erdemler, doğa ve evren, Milli Mücadele ve Atatürk temalarında iletilmektedir ve toplam 3 defa geçmektedir. Örneğin ‘...Boyalarını, kalemlerini, öykü kitaplarını isteyen herkese vermekten mutluluk duyuyordum...’ (Arkadaşlık, s. 13) sözüyle ifade edilmektedir.

3.1.24. Sadakat değeri

Sadece Milli Mücadele ve Atatürk temasında iletilmektedir ve toplam 1 defa geçmektedir. Örneğin ‘...Çünkü o Milletine gönülden bağlıydı...’ (İstiklal Marşı ve Mehmet Akif, s. 253) sözüyle ifade edilmektedir.

3.1.25. Alçak gönüllülük değeri

Sadece erdemler temasında iletilmektedir ve toplam 1 defa geçmektedir. Örneğin ‘...Hediyemizi güzel, abartısız, içimizden geldiği gibi sunmak en güzel andır...’ (Hediye Seçimi, s. 32) sözüyle ifade edilmektedir.

Tablo 3. Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Temalar ve Olumsuz Unsurlar

Olumsuz Unsurlar	1. Tema Erdemler	2. Tema Çocuk Dünyası	3. Tema Milli Kültürümüz	4. Tema Vatandaşlık	5. Tema Sağlık ve Spor	6. Tema Doğa ve Evren	7. Tema Milli Mücadele ve Atatürk	8. Tema Bilim ve Teknoloji	Toplam
Saygısızlık	1		11		2	1			15
Kötülük					4	6			10
Öfke		1	1			3			5
Hilekârlık			3						3
Temiz olmama					2	1			3
Kibir					2				2
Tembellik	1				1				2
Sabırsızlık			2						2
Hırsızlık						1			1
Güvenlik kurallarını ihlal								1	1
Paylaşımçı Olmama		1							1
Toplam	2	2	17	0	11	12	0	1	45

Tablo 3'te Türkçe ders kitabındaki yer alan temalar ve temaların içerdiği olumsuz unsurlar yer almaktadır. Araştırma sonuçlarına göre en fazla olumsuz unsur Milli Kültürümüz (17) temasındadır. Bunu sırasıyla doğa ve evren (12), erdemler (2), çocuk dünyası (2), bilim ve teknoloji (1), vatandaşlık (0), Milli Mücadele ve Atatürk (0) temaları takip etmektedir.

En çok bahsedilen olumsuz unsur saygısızlık (15) olumsuz unsurdur. Bunu sırasıyla kötülük (10), öfke (5), hilekârlık (3), temiz olmama (3), kibir (2), tembellik (2), sabırsızlık (2), hırsızlık (1), güvenlik kurallarını ihlal (1) ve paylaşımçı olmama (1) takip etmektedir. Saygısızlık en fazla 3. Temada yer almaktadır. Bu temanın 2. Metni 'Misafir' metnidir ve metin Karagöz Hacivat arasındaki diyalogu içerdiğinden temada saygısızlık olumsuz unsuru fazla çıkmıştır.

3.2. Metinlerde Yer Alan Olumsuz Unsurlara Örnekler

3.2.1. Saygısızlık

Saygısızlık metinlerde en çok yer alan olumsuz unsurdur. Erdemler, Milli Kültürümüz, sağlık ve spor ve doğa ve evren temalarında iletilmektedir. Toplam 15 defa geçmektedir. Saygısızlık olumsuz unsuru yaşlılara saygısızlık, alay etme, nezaketsizlik bağlamlarında verilmektedir. Örneğin yaşlılara saygısızlık '...Zerka dedeye ters ters bakıp, istemem, diyerek kapıyı hızlıca kapatmış...' (İhlamur Ağacının Kokusu, s. 40); nezaketsizlik '...Mahalleye alarm versin, herkes bize yemek getirsin...' (Misafir, s. 101) sözüyle Karagöz'ün kibar dille konuşmamasıyla; '...Hacı Cavcav, ya pireler kebapı bizden evvel yerse?...' (Misafir, s. 103) sözüyle Karagöz'ün Hacivat'a lakap takmasıyla ifade edilmektedir.

3.2.2. *Kötülük*

Kötülük metinlerde en çok yer alan 2. olumsuz unsurdur. Sağlık ve spor ile doğa ve evren temalarında iletilmektedir. Toplam 10 defa geçmektedir. Örneğin ‘...Sansar kaplumbağanın önüne geçti ve ona bir çelme taktı...’ (Sahildeki Yumurtalar, s. 217) davranışıyla; ‘...Her mikrop gibi başkalarına kötülük etmek, onları hasta etmek istiyordu...’ (Mikrobun Ettikleri, s. 156) ve ‘...Acımadık doğaya, bozduk bütün dengeyi...’ (Koruyalım Çevreyi, s. 222) sözleriyle ifade edilmektedir.

3.2.3. *Öfke*

Öfke metinlerde en çok yer alan 3. olumsuz unsurdur. Çocuk dünyası, Milli Kültürümüz ile doğa ve evren temalarında iletilmektedir. Toplam 5 defa geçmektedir. Örneğin ‘...Büyük bir öfke ile bütün sahili kazdılar ama yumurtaları bulamadılar...’ (Sahildeki Yumurtalar, s. 217) sözüyle ifade edilmektedir.

3.2.4. *Hilekârlık*

Milli Kültürümüz temasında iletilmektedir. Toplam 3 defa geçmektedir. Örneğin ‘...Hoca’dan bir ziyafet koparabilmek için derler ki bu geceyi kırda geçireceksin. Yapabilirsen sana büyük bir ziyafet var. Üşür eve dönersen ziyafet sana düşer...’ (Yıldızla Isınmış, s. 108) sözleriyle Nasreddin Hoca’yla anlaşma yapılır ama Hoca kazanmasına rağmen bahane bulunarak Hoca’dan ziyafet istenmesiyle ifade edilmektedir.

3.2.5. *Temiz olmama*

Sağlık ve spor ile doğa ve evren temalarında iletilmektedir. Toplam 3 defa geçmektedir. Örneğin ‘...Ellerini yıkamadan yemeğe oturdu...’ (Mikrobun Ettikleri, s. 157) davranışıyla ifade edilmektedir.

3.2.6. *Kibir*

Sağlık ve spor temasında iletilmektedir. Toplam 2 defa geçmektedir. Örneğin ‘...Tavşan hızlı koşması ile övünmeye başlamış kiminle yarışıyor ya yarışın kesinlikle kazanacağına emin bir şekilde eğer kuşkusu olan varsa istediği yarışa hazırım diyormuş...’ (Tavşan ile Kaplumbağa, s. 180) sözüyle ifade edilmektedir.

3.2.7. *Tembellik*

Erdemler ile sağlık ve spor temalarında iletilmektedir. Toplam 2 defa geçmektedir. Örneğin ‘...Zerka bütün gününü, zengin olsam şunları alırdım diye hayal kurarak geçirirmiş...’ (İhlamur Ağacının Kokusu, s. 40) davranışıyla Zerka’nın tüm gün hiçbir şey yapmayıp sadece hayal kurmasıyla ifade edilmektedir.

3.2.8. *Sabırsızlık*

Milli Kültürümüz temasında iletilmektedir. Toplam 2 defa geçmektedir. Örneğin ‘...Takatlar gittikçe azalmaktadır...’ (Misafir, s. 110) sözüyle ifade edilmektedir.

3.2.9. *Hırsızlık*

Doğa ve evren temasında iletilmektedir. Toplam 1 defa geçmektedir. Örneğin ‘...Keşke o küçük çocuk buralarda olsaydı. Yakaladığı balıkları gizlice alırdık...’ (Sahildeki Yumurtalar, s. 217) sözleriyle ifade edilmektedir.

3.2.10. Güvenlik kurallarını ihlal

Bilim ve teknoloji temasında iletilmektedir. Toplam 1 defa geçmektedir. ‘...İster tanı, tanıma Uzak ya da yakında Evrende yaşayanla İletişim kurmalı...’ (İletişim, s. 265) sözleriyle insanın tanımadığı kişilerle iletişim kurmasını önermesiyle ifade edilmektedir.

3.2.11. Paylaşımçı olmama

Çocuk dünyası temasında iletilmektedir. Toplam 1 defa geçmektedir. Çocuğun yeni alınan topunu kirlenmesi, patlaması endişesi sebebiyle arkadaşlarına vermemesi (Yeni Kırmızı Topum, s. 54) davranışıyla ifade edilmektedir.

3.3. MEB Türkçe Öğretim Programına Göre Temalarda Yer Alan Değerler

MEB Türkçe öğretim programına göre (MEB, 2019, s. 15), ‘Erdemler’ temasında önerilen konular arasında ‘Alçak gönüllülük, azim, cömertlik, dayanışma, dostluk, dürüstlük, merhamet, paylaşma, sabır, sadakat, saygı, sevgi, vefa, yardımlaşma’ değerleri bulunmaktadır. Araştırma bulgularına göre bu temanın okuma ve dinleme metinlerinde sevgi, saygı, azim, çalışkanlık, merhamet, vefa, üretkenlik, sabır, yardımseverlik, dostluk, dayanışma, paylaşma, cömertlik, alçak gönüllülük değerleri iletilmektedir. Görüldüğü üzere dürüstlük, sadakat değerleri önerildiği halde bu temada yer almamaktadır.

MEB Türkçe öğretim programına göre (MEB, 2019, s. 16), ‘Çocuk Dünyası’ temasında önerilen konular arasında ahlaki değerler yer almamaktadır. Bu nedenle bu tema için MEB Türkçe öğretim programına göre bir değerlendirme yapılmamıştır. Bu temanın okuma ve dinleme metinlerinde sevgi, saygı, sorumluluk, işbirliği, çalışkanlık, üretkenlik, sabır, dostluk, temizlik, paylaşma, adalet değerleri iletilmektedir.

MEB Türkçe öğretim programına göre (MEB, 2019, s. 15), ‘Milli Kültürümüz’ temasında önerilen konular arasında ahlaki değerler yer almamaktadır. Bu nedenle bu tema için MEB Türkçe öğretim programına göre bir değerlendirme yapılmamıştır. Bu temanın okuma ve dinleme metinlerinde sevgi, saygı, azim, işbirliği, vatanseverlik, merhamet, sabır, yardımseverlik, temizlik, dayanışma değerleri iletilmektedir.

MEB Türkçe öğretim programına göre (MEB, 2019, s. 16), ‘Vatandaşlık’ temasında önerilen konular arasında ‘Adalet, çalışma, iş birliği, özgürlük, paylaşma, sorumluluk, üretme’ değerleri bulunmaktadır. Araştırma bulgularına göre bu temanın okuma ve dinleme metinlerinde sevgi, saygı, sorumluluk, azim, işbirliği, çalışkanlık, merhamet, özdenetim, üretkenlik, sabır, yardımseverlik, dostluk, temizlik, dayanışma, adalet değerleri iletilmektedir. Görüldüğü üzere özgürlük, paylaşma değerleri önerildiği halde bu temada yer almamaktadır.

MEB Türkçe öğretim programına göre (MEB, 2019, s. 16), ‘Sağlık ve Spor’ temasında önerilen konular arasında ‘Temizlik’ değeri bulunmaktadır. Araştırma bulgularına baktığımızda bu temanın okuma ve dinleme metinlerinde sevgi, saygı, sorumluluk, azim, işbirliği, sabır, temizlik, cesaret, dürüstlük, fedakârlık değerleri iletilmektedir. Görüldüğü üzere temizlik değeri önerildiği gibi temada iletilmiştir.

MEB Türkçe öğretim programına göre (MEB, 2019, s. 16), ‘Doğa ve Evren’ temasında önerilen konular arasında ahlaki değerler yer almamaktadır. Bu nedenle bu tema için MEB Türkçe öğretim programına göre bir değerlendirme yapılmamıştır. Bu temanın okuma ve dinleme metinlerinde sevgi, saygı, sorumluluk, azim, işbirliği, çalışkanlık, merhamet, özdenetim, sabır, yardımseverlik, temizlik, vefa, paylaşma, adalet, fedakârlık, cömertlik değerleri iletilmektedir.

MEB Türkçe öğretim programına göre (MEB, 2019, s. 15), ‘Milli Mücadele ve Atatürk’ temasında önerilen konular arasında ‘Cesaret, fedakârlık, vatanseverlik’ değerleri bulunmaktadır. Araştırma bulgularına göre bu temanın okuma ve dinleme metinlerinde sevgi, saygı, sorumluluk, azim, işbirliği, vatanseverlik, çalışkanlık, merhamet, özdenetim, sabır, yardımseverlik, cesaret, dayanışma, vefa, adalet, özgürlük, dürüstlük, fedakârlık, cömertlik, sadakat değerleri iletilmektedir. Görüldüğü üzere cesaret, fedakârlık, vatanseverlik değerleri önerildiği gibi temada iletilmiştir.

MEB Türkçe öğretim programına göre (MEB, 2019, s. 16), ‘Bilim ve Teknoloji’ temasında önerilen konular arasında ahlaki değerler yer almamaktadır. Bu nedenle bu tema için MEB Türkçe öğretim programına göre bir değerlendirme yapılmamıştır. Bu temanın okuma ve dinleme metinlerinde sevgi, saygı, azim, işbirliği, çalışkanlık, merhamet, özdenetim, üretkenlik, temizlik, paylaşma, özgürlük, dürüstlük değerleri iletilmektedir.

3.4. Öğrencilerin Metinlerde Yer Alan Değerlere ve Olumsuz Unsurlara İlişkin Görüşleri

Sonuç yayımlarına ait ilkökul 3. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 40 metnin içerdiği değerler belirlenmiştir. Her temada en fazla değere sahip olan metin 20 öğrenciye okutulmak üzere seçilmiştir. Buna göre 1. Temada ‘Sihirli Sözcükler’, 2. Temada ‘Yeni Kırmızı Topum’ 3. Temada ‘Misafir’ 4. Temada ‘Büyüyünce Ne Olsam?’ 5. Temada ‘Tavşan ile Kaplumbağa’ 6. Temada Sahildeki Yumurtalar’ 7. Temada ‘Saka Eri Hüseyin’ 8. Temada ‘Yanlış Adres’ metinlerinin öğrenciler tarafından okunması sağlanmış ve öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Her bir metinde farklı sayıda öğrenci ile görüşme yapılmasının sebebi bazı öğrencilerin araştırmanın yapıldığı gün devamsızlık yapmış olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 4. Öğrencilere Göre ‘Sihirli Sözcükler’ Metninde Bulunan Değerler ve Olumsuz Unsurlar

Değerler	Öğrenci Sayısı
Sevgi	2

Tablo 4 öğrencilere göre ‘Sihirli Sözcükler’ metninde bulunan değerleri göstermektedir. Metin toplamda 17 öğrenciye okutulmuştur. Tabloya göre öğrenciler metinde sevgi değerinin yer aldığını ifade etmişlerdir. ‘Sihirli Sözcükler’ metninde yaptığımız içerik analizine göre saygı (8), vefa (1), sevgi (1) ve sabır (1) olmak üzere toplam 11 değer iletilmektedir.

Ö4 : ‘Sevgi.’ (Sevgi)

3 öğrenci doğrudan vefa olarak belirtmese de değer dikkatlerini çektiği anlaşılmaktadır.

Ö15: ‘Hediyeyi beğenmesek bile teşekkür etmek.’ (Nezaket)

Ö16: ‘İnsanlarda kötü bir hediye varsa bile hediyesini kabul etmek teşekkür etmek.’ (Nezaket)

17 öğrenci doğrudan nezaket olarak belirtmese de değer dikkatlerini çektiği anlaşılmaktadır.

Ö2: ‘Sabah kalktığımızda günaydın demeliyiz.’

Ö6: ‘Bir insanı düşürürsek özür dilemeliyiz.’

Ö18: ‘Birisinden bir şey istediğimizde izin almalıyız.’

Tablo 5. Öğrencilere Göre ‘Yeni Kırmızı Topum’ Metninde Bulunan Değerler ve Olumsuz Unsurlar

Değerler	Öğrenci sayısı
Sabır	10
Paylaşma	7
Adalet	4
Sevgi	4
Dostluk	3
Saygı	3
Temizlik	2
Sorumluluk	1
Olumsuz Unsur	
Paylaşımca olmama	10

Tablo 5 öğrencilere göre ‘Yeni Kırmızı Topum’ metninde bulunan değerleri göstermektedir. Metin toplamda 20 kişiye okutulmuştur. Tabloya göre öğrenciler metinde sırasıyla sabır, paylaşma, adalet, , sevgi, dostluk, saygı, temizlik, sorumluluk değerlerinin; paylaşımca olmama olumsuz unsurunun yer aldığını ifade etmişlerdir. ‘Yeni kırmızı topum’ metninde yaptığımız içerik analizine göre dostluk (5), temizlik (2), sabır (1) ve paylaşma (1) olmak üzere toplam 9 değer; öfke (1) ve paylaşımca olmama (1) olmak üzere toplam 2 olumsuz unsur iletilmektedir.

Ö16: ‘Emre’nin sabırlı olması.’ (Sabır)

Ö2: ‘Emre titiz olduğu için oyun oynamadı.’ (Temizlik)

Ö12: ‘Emre topu çok sevdi.’ (Sevgi)

Ö8: ‘Emre’nin kırmızı topunu arkadaşlarıyla paylaşmaması.’ (Paylaşımca Olmama)

Ö20: ‘Arkadaşıyla oyun oynamak.’ (Dostluk)

Ö3: ‘Daha sonra hem topunu paylaşıyor hem de annesi de herkese pasta veriyor.’ (Paylaşma)

Ö7: ‘Emre’nin annesi adil ayrımcı değil.’ (Adalet)

Ö16: ‘Emre saygılı çocuk annesinin sözünü dinledi.’ (Saygı)

Ö19: ‘Emre sorumluluk sahibi eşyalarına bir şey olmasın istermiş.’ (Sorumluluk)

Tablo 6. Öğrencilere Göre ‘Misafir’ Metninde Bulunan Değerler ve Olumsuz Unsurlar

Değerler	Öğrenci sayısı
Sabır	13
Yardımsverlik	11
Saygı	6
İyilik	3
Çalışkanlık	3
Paylaşma	2
Cesaret	1
Merhamet	1
Misafirperverlik	1
Dürüstlük	1
Adalet	1
Olumsuz Unsurlar	

Saygısızlık	11
Açgözlülük	7
Şiddet	5
Tembellik	1

Tablo 6 öğrencilere göre ‘Misafir’ metninde bulunan değerleri göstermektedir. Metin toplamda 15 öğrenciye okutulmuştur. Tabloya göre öğrenciler metinde sırasıyla sabır, yardımseverlik, saygı, iyilik, çalışkanlık, paylaşma, cesaret, merhamet, misafirperverlik, dürüstlük, adalet değerlerinin; saygısızlık, açgözlülük, şiddet, tembellik olumsuz unsurlarının yer aldığını ifade etmişlerdir. ‘Misafir’ metninde yaptığımız içerik analizine göre sevgi (2), yardımseverlik (1), temizlik (1), sabır (1) olmak üzere toplam 5 değer; saygısızlık (8), öfke (1) olmak üzere toplam 9 olumsuz unsur iletilmektedir.

Ö2: ‘*Hacivat çok sabırlı.*’ (Sabır)

Ö2: ‘*Hacivat Karagöz’e yardım ediyor.*’ (Yardımseverlik)

Ö1: ‘*Hacivat görgülü.*’ (Saygı)

Ö19: ‘*Karagöz saygısız kötü biri.*’ (Saygısızlık)

Ö18: ‘*Karagöz’ün özellikleri mesela açgözlü.*’ (Açgözlülük)

Ö3: ‘*Karagöz görgüsüz lakap takıyor yani Karagöz Hacivat’la zıtlaşıyor.*’ (Saygısızlık)

Ö10: ‘*Hacivat çalışkan zeki.*’ (Çalışkanlık)

Ö20: ‘*Paylaşmak.*’ (Paylaşma)

Ö1: ‘*Hacivat’ın iyilik yapması.*’ (İyilik)

Ö17: ‘*Karagöz tembel.*’ (Tembellik)

Ö16: ‘*Cesaretli.*’ (Cesaret)

Ö9: ‘*Merhametli olmak.*’ (Merhamet)

Ö20: ‘*Misafirperver.*’ (Misafirperver)

Ö9: ‘*Dürüst olmak.*’ (Dürüstlük)

Tablo 7. Öğrencilere Göre ‘Büyüyünce Ne Olsam’ Metninde Bulunan Değerler ve Olumsuz Unsurlar

Değerler	Öğrenci sayısı
Çalışkanlık	3
Saygı	3
Sevgi	3
Yardımseverlik	2
Sorumluluk	1
Hoşgörü	1
Temizlik	1

Tablo 7 öğrencilere göre ‘Büyüyünce Ne Olsam’ metninde bulunan değerleri göstermektedir. Metin toplamda 20 öğrenciye okutulmuştur. Tabloya göre öğrenciler metinde sırasıyla çalışkanlık, saygı, sevgi, yardımseverlik, sorumluluk, hoşgörü, temizlik değerlerinin yer aldığını ifade etmişlerdir. ‘Büyüyünce Ne

Olsam?’ metninde yaptığımız içerik analizine göre sorumluluk (9), çalışkanlık (4), saygı (3), azim (2), sevgi (2), işbirliği (1), temizlik (1), adalet (1), dayanışma (1) olmak üzere toplam 24 değer iletilmektedir.

Ö8: ‘Çalışmak.’ (Çalışkanlık)

Ö15: ‘Hepsinin saygı duyması.’ (Saygı)

Ö5: ‘Yardımsaver olmak, insan sever olmak, yardımcı olmak.’ (Yardımsaverlik)

Ö20: ‘Sorumluluk sahibi olması.’ (Sorumluluk)

Ö20: ‘Öğretmenlerin çocukları sevmesi.’ (Sevgi)

Ö13: ‘Hoşgörülü.’ (Hoşgörü)

Ö8: ‘Temizlik ve düzen.’ (Temizlik)

14 öğrenci sorumluluk olarak belirtmese de değer dikkatlerini çektiği anlaşılmaktadır.

Ö17: ‘Öğretmen bize alfabeyi öğretir ve okuma yazma öğretir ve bize her gün yeni konu öğretir.’

Ö19: ‘Mesela doktorlar hastaları iyileştirir.’ şeklinde mesleklerin yaptıkları işleri belirterek sorumluluk değerini ifade etmişlerdir.

3 öğrenci azim olarak belirtmese de değer dikkatlerini çektiği anlaşılmaktadır.

Ö5: ‘Uğraşmak iş yapmak.’

Ö3: ‘Çalışarak rahatça bütün zorlukları geçebilirsiniz.’

Ö20: ‘Çalışmak uğraşmak.’ şeklinde ifade etmişlerdir.

Tablo 8. Öğrencilere Göre ‘Tavşan ile Kaplumbağa’ Metninde Bulunan Değerler ve Olumsuz Unsurlar

Değerler	Öğrenci sayısı
İyilik	2
Saygı	1
Çalışkanlık	1
Cesaret	1
Azim	1
Yardımsaverlik	1
Sabır	1
Olumsuz Unsurlar	
Sabırsızlık	3
Bencillik	3
Tembellik	2
Hilekârlık	1
Kötülük	1
Saygısızlık	1

Tablo 8 öğrencilere göre ‘Tavşan ile Kaplumbağa’ metninde bulunan değerleri göstermektedir. Metin toplamda 16 öğrenciye okutulmuştur. Tabloya göre öğrenciler metinde sırasıyla iyilik, saygı, çalışkanlık, cesaret, azim, yardımsaverlik, sabır değerlerinin; sabırsızlık, bencillik, tembellik, hilekârlık, kötülük, saygısızlık olumsuz unsurlarının yer aldığını ifade etmişlerdir. ‘Tavşan ile Kaplumbağa’ metninde

yaptığımız içerik analizine göre azim (3), cesaret (2) olmak üzere toplam 5 değer; kibir (2), saygısızlık (2), tembellik (1) olmak üzere toplam 5 olumsuz unsur iletilmektedir.

Ö4: ‘Çalışkanlık.’ (Çalışkanlık)

Ö13: ‘Kaplumbağa yardımsever.’ (Yardımseverlik)

Ö3: ‘Kaplumbağa iyi kalpli.’ (İyilik)

Ö3: ‘Kaplumbağa cesaretli, dirençli.’ (Cesaret)

Ö14: ‘Kaplumbağa azimli ve saygılı.’ (Azim ve saygı)

Ö13: ‘Kaplumbağa sabırlı.’ (Sabır)

Ö3: ‘Kaplumbağanın kötü yanı sabırsız olması.’ (Sabırsızlık)

Ö13: ‘Tavşan bencil, kaba birisi.’ (Bencillik)

Ö18: ‘Tavşan çok tembel çünkü uyuduğu için.’ (Tembellik)

Ö13: ‘Hile.’ (Hilekârlık)

Ö3: ‘Tavşan kötü kalpli çünkü bütün ormana meydan okuyor.’ (Kötülük)

Ö20: ‘Tavşan onunla alay ediyor saygılı davranmıyor.’ (Saygısızlık)

8 öğrenci doğrudan saygısızlık olarak belirtmese de değer dikkatlerini çektiği anlaşılmaktadır.

Ö2: ‘Tavşan bencil bir şekilde alay ediyor.’

Ö14: ‘Tavşanın kaplumbağayla dalga geçmesi.’

Ö1: ‘Kaplumbağa tavşanın sözünü kesiyor.’

3 öğrenci doğrudan azim olarak belirtmese de değer dikkatlerini çektiği anlaşılmaktadır.

Ö10: ‘Tavşan bütün gücüyle koştu.’

Ö4: ‘Gayret, pes etmemek.’

Ö18: ‘Kaplumbağa yavaş bir hayvan olsa da çabalayıp yarışı kazandı.’

7 öğrenci doğrudan kibir olarak belirtmese de değer dikkatlerini çektiği anlaşılmaktadır.

Ö8: ‘Tavşan övünüyor, havalı, şımarık biri.’

Ö5: ‘Tavşan dedi ki beni yenemezsin ve tavşan kendisini övüyor.’

Ö15: ‘Tavşan hızlı koştuğu için kendisini över.’

Ö19: ‘Tavşan kendini övüyor.’

Tablo 9. Öğrencilere Göre ‘Sahildeki Yumurtalar’ Metninde Bulunan Değerler ve Olumsuz Unsurlar

Değerler	Öğrenci sayısı
Yardımseverlik	9
İyilik	8
Sevgi	2
Olumsuz Unsurlar	

Kötülük	14
Hırsızlık	1

Tablo 9 öğrencilere göre ‘Sahildeki Yumurtalar’ metninde bulunan değerleri göstermektedir. Metin toplamda 14 öğrenciye okutulmuştur. Tabloya göre öğrenciler metinde sırasıyla yardımseverlik, iyilik, sevgi; kötülük ve hırsızlık olumsuz unsurlarının yer aldığını ifade etmişlerdir. ‘Sahildeki Yumurtalar’ metninde yaptığımız içerik analizine göre özdenetim (1), azim (4), vefa (2), yardımseverlik (2), saygı (2), işbirliği (1), sevgi (1), sabır (1), merhamet (1), sorumluluk (1), alçak gönüllülük (1) olmak üzere toplam 17 değer; kötülük (3), öfke (2), saygısızlık (1), hırsızlık (1) olmak üzere toplam 7 olumsuz unsur iletilmektedir.

Ö11: ‘Çocuk kaplumbağaya yardım etmeye çalışıyordu.’ (Yardımseverlik)

Ö7: ‘Çocuğun kaplumbağanın yumurtalarını saklaması iyi bir özellik.’ (İyilik)

Ö2: ‘Çocuk kaplumbağayı çok sevdi.’ (Sevgi)

Ö1: ‘Sansar ile çakal kaplumbağaya çelme takması çok kötü bir şey.’ (Kötülük)

Ö8: ‘Sansar ve çakal hırsızlık yaptı.’ (Hırsızlık)

5 öğrenci doğrudan saygı olarak belirtmese de değer dikkatlerini çektiği anlaşılmaktadır.

Ö18: ‘Kaplumbağanın çocuğa teşekkür etmesi.’

Ö15: ‘Kaplumbağa çocuğa teşekkür etti.’

1 öğrenci doğrudan saygısızlık olarak belirtmese de değer dikkatlerini çektiği anlaşılmaktadır.

Ö15: ‘Çakal ile sansarın kaplumbağayla dalga geçmeleri kötü davranış.’

4 öğrenci doğrudan hırsızlık olarak belirtmese de değer dikkatlerini çektiği anlaşılmaktadır.

Ö13: ‘Çakalla sansar balıkları izinsiz almış.’

Ö14: ‘Sansarla çakalın çocuğun balıklarını çalması.’

1 öğrenci doğrudan vefa olarak belirtmese de değer dikkatlerini çektiği anlaşılmaktadır.

Ö7: ‘Kaplumbağanın ödül olarak çocuğa inci getirmesi.’

Tablo 10. Öğrencilere Göre ‘Saka Eri Hüseyin’ Metninde Bulunan Değerler ve Olumsuz Unsurlar

Değerler	Öğrenci sayısı
İyilik	6
Yardımseverlik	5
Cömertlik	2
Sevgi	2
Saygı	2
Dürüstlük	2
Paylaşma	1
Adalet	1

Tablo 10 öğrencilere göre ‘Saka Eri Hüseyin’ metninde bulunan değerleri göstermektedir. Metin toplamda 15 öğrenciye okutulmuştur. Tabloya göre öğrenciler metinde sırasıyla iyilik, yardımseverlik, cömertlik, sevgi, saygı, dürüstlük, paylaşma, adalet değerlerinin yer aldığını ifade etmişlerdir. ‘Saka Eri Hüseyin’ metninde yaptığımız içerik analizine göre merhamet (6), saygı (6), özdenetim (3), sabır (1),

dürüstlük (1), cömertlik (1), sorumluluk (1), vefa (1), azim (1), cesaret (1), vatanseverlik (1) toplam 23 değer iletilmektedir.

Ö1: *'Hüseyin'in su vermesi çok iyi.'* (İyilik)

Ö13: *'Hikâye Hüseyin'in ne kadar yardımsever olduğunu anlatıyor.'* (Yardımseverlik)

Ö15: *'İngiliz komutan Türklere cömert davranıp yemek gönderdi.'* (Cömertlik)

Ö8: *'Hüseyin'in davranışı sevgi dolu.'* (Sevgi)

Ö4: *'Saygı.'* (Saygı)

Ö15: *'Hüseyin dürüst davranıp komutana suyun zehirli olmadığını gösterdi.'* (Dürüstlük)

Ö4: *'Paylaşıcılık.'* (Paylaşma)

Ö15: *'Hüseyin adil davranıp çeşmede sırayı bozmaması.'* (Adalet)

1 öğrenci doğrudan azim olarak belirtmese de değer dikkatini çektiği anlaşılmaktadır.

Ö4: *'Pes etmemek.'*

4 öğrenci doğrudan vefa olarak belirtmese de değer dikkatini çektiği anlaşılmaktadır.

Ö19: *'Hüseyin su götürüyor onlar da Hüseyin'e yemek veriyor.'*

Ö3: *'Hüseyin su veriyor, sonra o da Hüseyin'e yemek veriyor.'*

Tablo 11. Öğrencilere Göre 'Yanlış Adres' Metninde Bulunan Değerler ve Olumsuz Unsurlar

Değerler	Öğrenci Sayısı
İyilik	10
Yardımseverlik	2
Alçak gönüllülük	1
Dürüstlük	1

Tablo 11 öğrencilere göre 'Yanlış Adres' metninde bulunan değerleri göstermektedir. Metin toplamda 15 öğrenciye okutulmuştur. Tabloya göre öğrenciler metinde sırasıyla iyilik, yardımseverlik, alçak gönüllülük, dürüstlük değerlerinin yer aldığı ifade etmişlerdir. 'Yanlış Adres' metninde yaptığımız içerik analizine göre saygı (5), işbirliği (1), sevgi (1), merhamet (1), özdenetim (1), dürüstlük (1) olmak üzere toplam 10 değer iletilmektedir.

Ö10: *'Sonra kargocu nasıl bilgisayarını kullanacağını öğretti.'* (İyilik)

Ö16: *'Yardımseverlik.'* (Yardımseverlik)

Ö8: *'Kızın annesi alçak gönüllü biri.'* (Alçak gönüllülük)

Ö8: *'Kız dürüst birisi.'* (Dürüstlük)

9 öğrenci doğrudan saygı olarak belirtmese de değer dikkatini çektiği anlaşılmaktadır.

Ö14: *'Kargocunun kibar davranması.'*

Ö19: *'Nazikçe ve kibarca konuşuyorlardı.'*

1 öğrenci doğrudan dürüstlük olarak belirtmese de değer dikkatini çektiği anlaşılmaktadır.

Ö5: ‘*Babasının bilgisayarın yanlışlıkla evine geldiğini görmesi ve geri götürmesi.*’

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

3. sınıf Sonuç Yayınları Türkçe ders kitabındaki metinlerin içeriğinin değerler açısından incelendiği bu çalışmada metinlerde en çok iletilen değer sevgi, en az yer iletilen değerlerin sadakat ve alçak gönüllük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sevgi değerinin en çok iletilen değer olmasının ana nedeni, diğer değerlerin sevgi ile geliştirebileceğinin düşünülmesinden kaynaklanmaktadır (Türkmenoğlu vd., 2021). Saygı, işbirliği, azim, sorumluluk değerleri sıklıkla iletilirken; dürüstlük, fedakârlık, cömertlik, alçak gönüllük, sadakat değerleri nadiren iletilmiştir. Alanyazında benzer sonuçlara ulaşılan araştırmalar olduğu gibi, aksini tespit eden araştırmalar da bulunmaktadır.

Erdönmez (2019), ilkökul 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerini değerler eğitimi bakımından incelediği çalışmada en çok iletilen değer çalışkanlık, en az iletilen değer ise adalet olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akdağ ve Bozgün (2022), ilkökul 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerini değerler eğitimi bakımından inceledikleri çalışmada Türkçe ders kitabında en fazla iletilen değer sorumluluk, en az iletilen değer ise adalet olduğunu tespit etmişlerdir. Kaşkaya ve Duran (2017), ilkökul 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitabı okuma metinlerinde yer alan değerleri inceledikleri çalışmada ders kitaplarında en fazla aktarılan değerlerin geleneksel değerler olduğunu, en az aktarılan değerlerin ise bilimsel değerler olduğunu tespit etmişlerdir. Bu araştırma sonuçları sık iletilen değerlerin farklı sınıf seviyelerinde değişiklik arz ettiğini göstermektedir.

Susar Kırmızı (2014), ilkökul 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan değerleri incelediği çalışmada Türkçe ders kitabı metinlerinde en fazla iletilen değer doğa sevgisi/doğal çevreye duyarlılık olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuç en fazla iletilen değer sevgi olduğunu göstermektedir ve mevcut araştırmamızı desteklemektedir.

Çopur ve Üredi (2020), yaptıkları çalışmada ilkökul 1- 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici metinlerde en fazla doğa sevgisi/doğal çevreye duyarlılık, millet sevgisi, Atatürk sevgisi ve olumlu düşünme değerlerinin iletilildiğini tespit etmişlerdir. Bu sonuç en fazla iletilen değer sevgi olduğunu göstermektedir ve araştırmamızı desteklemektedir.

Yılar (2016)’ın ilkökul 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerindeki değerleri, Dökme (2019)’nin ilkökul 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitabı öyküleyici metinlerindeki değerleri, Alıcı (2019)’nın ilkökul 2. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerindeki değerleri, Soylu (2019)’nun ilkökul 1. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerini değerler eğitimi bakımından incelediği çalışmalarında Türkçe ders kitabı metinlerinde en çok iletilen değer sevgi olduğunu bulmuştur. Bu bakımdan araştırmalar ile mevcut araştırma birbirini desteklemektedir. Bir diğer çalışmada ise benzer olarak ilkökul 2 ve 3. sınıf Türkçe ve Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki metinlerin değerler açısından karşılaştırılması çalışmasında Türkçe ders kitaplarında en fazla iletilen değer sevgi olduğu bulunmuştur (Türkmenoğlu vd., 2021). Bu sonuçlar ise farklı sınıf seviyelerinde de olsa ilkökul Türkçe ders kitabı metinlerinde en fazla sevgi değerinin iletilildiğini göstermektedir.

Metinlerde yer alan olumsuz unsurlar açısından araştırmamıza bakıldığında en fazla saygısızlık, en az güvenlik kurallarını ihlal ve paylaşımcı olmama olumsuz unsurların iletilildiği görülmektedir. Bununla birlikte kötülük, öfke, hilekârlık sıklıkla iletilirken; kibir, tembellik, sabırsızlık, hırsızlık olumsuz unsurları nadiren iletilmiştir. Alanyazın incelendiğinde olumsuz unsurların çocuk kitaplarında incelendiği

görülmektedir. Sönmez ve Yorulmaz (2022), göç temalı resimli çocuk kitaplarındaki değerleri inceledikleri araştırmalarında savaş, misafirperverliğe aykırılık, güvensizlik, ırkçılık gibi olumsuz unsurların kitaplarda sıklıkla iletildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırma sonuçlarımızla örtüşmemektedir. Bunun sebebinin incelenen kitabın ele aldığı konudan kaynaklandığı söylenebilir. Topçam ve Yorulmaz (2023), yaptıkları araştırmada en çok satılan çocuk kitabı metinlerinde en fazla iletilen olumsuz unsurun öfke, en az iletilen olumsuz unsur ise şiddet, intikam ve cimrilik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırma sonuçlarıyla kısmen örtüşmektedir. Mevcut araştırmada en çok iletilen olumsuz unsur saygısızlık iken öfke unsuru da sıklıkla iletilen olumsuz unsurlardandır.

Bazı metinlerde yer alan olumsuz unsurlar öğrenciler için olumsuz örnek oluşturmamaktadır, olumsuz unsur doğru davranış yapılarak düzeltilmektedir. Örneğin 1. Temada yer alan ‘İhlamur Ağacının Kokusu’ metninde karakter dedeye saygısızlık yaparak kapıyı kapatır ancak metnin devamında yaptığı davranışın yanlış olduğunu anlamaktadır. 2. Temada ‘Yeni Kırmızı Topum’ metninde çocuk yeni aldığı topu kirlenir, patlar endişesiyle arkadaşlarıyla topu paylaşmamakta ve oyun oynamamaktadır. Metnin devamında ise çocuk arkadaşlarıyla topunu paylaşır ve birlikte oyun oynarlar. Dolayısıyla bu metinler öğrencilere aslında olumsuz unsurları yansıtmamaktadır. Bazı metinlerde yer alan olumsuz unsurlar ise öğrenciler için olumsuz örnek oluşturmaktadır. Örneğin 5. Temada yer alan ‘Tavşan ile Kaplumbağa’ metninde kaplumbağa izin istemeden tavşanın konuşmasını bölmüş ve özür dilememiştir. 6. Temada yer alan ‘Sahildeki Yumurtalar’ metninde çakal ile sansar kaplumbağayı ters çevirmiş ve yaptıklarından pişmanlık duymayarak sahilden ayrılmışlardır. Bu davranışların öğrenciler için olumsuz örnek teşkil edebileceği söylenebilir. Korkmaz Karataş ve Yorulmaz (2021), Grimm Masallarını içerdiği değerler bakımından inceledikleri araştırmalarında olumsuz unsur sergileyen karakterlerin nadiren pişman oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırmamızla kısmen örtüşmektedir.

Temalara göre değerler incelendiğinde en fazla değer 66 değerle ‘Milli Mücadele ve Atatürk’ temasında; en az değer 21 değerle ‘Milli Kültürümüz’ ile ‘Sağlık ve Spor’ temasında iletildiği görülmüştür. Türkçe ders kitabındaki metinlerde iletilen değerlerin temalara dağılımının eşit olmadığı görülmektedir. Bazı değerler bazı temalarda daha sık iletilirken bazı değerler daha az iletilmektedir. Hiçbir değer iletmediği metin ve tema bulunmamaktadır. Doğan ve Gülüşen (2011), 6 – 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki değerleri inceledikleri araştırmalarında metinlerin büyük bir kısmında değerlerin az da olsa aktarıldığı ancak dokuz metinde hiçbir değer aktarılmadığı sonucuna ulaşmıştır. Alan (2012), 6 – 8. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerindeki dini ve ahlaki değerleri incelediği araştırmasında incelenen metinlerden otuz beş tanesinde hiçbir değer iletmediğini belirtmiştir. Son yıllarda yapılan araştırmalara baktığımızda ise Türkçe ders kitabı metinlerinde değerlere verilen önemin arttığı görülmektedir. Alıcı (2019)’ın yaptığı araştırmada hiçbir değer iletmediği metin ve temanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkmenoğlu ve ark., (2021), yaptıkları araştırmada Türkçe ders kitabının değerler bakımından yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Mevcut araştırmamızda da Türkçe ders kitabı değerler açısından yeterli görülmektedir.

MEB Türkçe Öğretim Programı’na göre (MEB, 2019) 2, 3, 6 ve 8. temalarında önerilen konuların arasında ahlaki değerler yer almadığı; 1 ve 4. temalarda önerilen konular arasındaki değerlerin tamamının iletmediği; 5 ve 7. temalarda önerilen konular arasındaki değerlerin tamamının iletildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde MEB Türkçe Öğretim Programı’nda (MEB, 2019) temalara önerilen konulara göre değerlerin incelendiği araştırmaya rastlanmamıştır.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin bazı değerleri doğrudan fark ettikleri, bazı değerleri doğrudan fark edemeseler de değerlerin dikkatlerini çektiği, bazı değerleri ise fark edemedikleri görülmüştür. Örneğin ‘Sihirli Sözcükler’ metninde saygı ve vefa değerlerini doğrudan ifade etmeseler de öğrencilerin saygı ve nezaket değerini içeren cümlelere yer verdikleri görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin saygı ve vefa değeri dikkatlerini çektiği söylenebilir. Bunun yanında sevgi değerinin nadiren fark edildiği sabır değerinin hiç fark edilmediği görülmektedir. ‘Yeni Kırmızı Topum’ metninde sabır, paylaşma değerlerinin birçok öğrenci tarafından fark edildiği ancak temizlik, sorumluluk değerlerinin nadiren fark edildiği görülmektedir. Öğrenciler bu metinde yer alan değerlerin tamamını bulmuşlardır. Paylaşımca olmama olumsuz unsurunun birçok öğrenci tarafından fark edildiği ancak öfke olumsuz unsurunun hiçbir öğrenci tarafından fark edilmediği görülmektedir. ‘Misafir’ metninde sabır, yardımseverlik değerlerinin ve saygısızlık olumsuz unsurunun birçok öğrenci tarafından fark edildiği öfke olumsuz unsurunun sevgi ve temizlik değerlerinin hiçbir öğrenci tarafından fark edilmediği görülmektedir. ‘Büyüyünce Ne Olsam’ metninde çalışkanlık, saygı, sevgi değerlerinin az sayıda öğrenci tarafından fark edildiği; işbirliği, adalet, dayanışma değerlerinin ise hiçbir öğrenci tarafından fark edilmediği görülmektedir. Metinde en çok geçen sorumluluk değerini birçok öğrenci doğrudan ifade edemese de öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun sorumluluk içeren cümleler kurdukları dolayısıyla sorumluluk değerini fark ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. ‘Tavşan ile Kaplumbağa’ metninde azim, cesaret değerleri ile tembellik, saygısızlık olumsuz unsurlarının çok az sayıda öğrenci tarafından fark edildiği; kibir olumsuz unsurunun ise hiç fark edilmediği görülmektedir. Öğrenciler saygısızlık, kibir olumsuz unsurlarını ve azim değerini doğrudan ifade edemeseler de bu değerlerle ilişkili cümleler kurmuşlardır. Dolayısıyla bu değerlerin öğrencilerin dikkatlerini çektiği söylenebilir. ‘Sahildeki Yumurtalar’ metninde yardımseverlik değerinin ve kötülük olumsuz unsurunun birçok öğrenci tarafından fark edildiği özdenetim, azim, merhamet, sorumluluk, alçak gönüllülük değerleri ile öfke, saygısızlık olumsuz unsurlarının hiçbir öğrenci tarafından fark edilmediği görülmektedir. Saygı, vefa değerlerinin ve hırsızlık olumsuz unsurunun az sayıda öğrencinin dikkatini çektiği görülmektedir. ‘Saka Eri Hüseyin’ metninde az sayıda öğrenci tarafından cömertlik, saygı, dürüstlük değerlerinin fark edildiği; merhamet, özdenetim, sabır, sorumluluk, cesaret, vatanseverlik değerlerinin hiçbir öğrenci tarafından fark edilmediği görülmektedir. Azim ve vefa değerlerini az sayıda öğrencinin doğrudan ifade edemese de dikkatlerini çektiği görülmektedir. ‘Yanlış Adres’ metninde yalnızca bir öğrenci tarafından dürüstlük değerinin fark edildiği görülmektedir. İşbirliği, sevgi, merhamet, özdenetim değerlerinin ise hiç fark edilmediği görülmektedir. Saygı değerini öğrencilerin çoğunluğu doğrudan ifade edemese de dikkatlerini çektikleri görülmektedir. Metinler genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin metinlerde ön planda olan değerleri doğrudan veya dolaylı olarak fark edebildikleri söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde Türkçe ders kitabındaki metinlerde yer alan değerleri öğrencilerin nasıl algıladıkları ile ilgili bir araştırma mevcuttur. Özel (2015), yaptığı araştırmada 4. sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun metinlerde verilmek istenen değerleri doğru algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırma sonuçlarımızla örtüşmektedir.

Metinlerin değerlerin iletilmesindeki önemi düşünüldüğünde Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde değerlerin dengeli bir şekilde düzenlenmesi önerilmektedir. Öğrencilerin değerleri kazanmasını sağlayacak şekilde Türkçe ders kitaplarında çeşitli etkinliklere yer verilmelidir. MEB Türkçe Öğretim Programı Tema ve konu önerilerinde yer alan değerlerin ilgili temalardaki metinlerde sıkça geçmesi önerilmektedir. Öğrencilerin bazı değerleri fark edemedikleri, bazı değerleri dolaylı olarak fark ettikleri düşünüldüğünde ilkökul düzeyinde değerler eğitimine yönelik etkinliklerin artırılması tavsiye edilmektedir. Bu araştırma

nitel bir çalışma olup katılımcı sayısı artırılarak nicel bir araştırma yapılabilir. Bu çalışmada 3. Sınıf Sonuç Yayınları Türkçe ders kitabı incelenmiştir. Farklı yayınevlerinin kitapları ve farklı sınıf düzeyindeki kitaplar içerdikleri değerler açısından incelenebilir. Türkçe ders kitaplarındaki değerler ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin yer aldığı araştırmalar yapılabilir.

Yazar Katkı Beyanı:

1. Mayide TATLISU: Literatür tarama, veri toplama, veri analizi ve yorumlama.

2. Bilal YORULMAZ: Danışmanlık, inceleme ve düzenleme.

5. KAYNAKÇA

- Abdullatif, H. B. (2022). *Yeşim Saygın Armutak'ın çocuk romanlarının kök ve alt değerler açısından incelenmesi* (Tez No. 762570) [Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ağca, C., & Meydan, H. (2022). Yedinci sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabının kök değerlerin öğretimi açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 94-116. <https://doi.org/10.34086/Rteusbe.1114158>.
- Akdağ, A., & Bozgün, K. (2022). İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki değerlerin incelenmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 2(1), 47-59.
- Akpınar, A. (2015). *Yağmur dergisindeki hikâyelerde değerler eğitimi* (Tez No. 429874) [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akyol, Ş. (2010). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sevgi temasının değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Tez No. 257355) [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Alan, Y. (2012). *Türkçe ders kitaplarındaki okuma ve serbest okuma metinlerinin dini ve ahlaki değerler açısından incelenmesi* (Tez No. 326833) [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Alıcı, F. (2019). *İlkokul 2. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Tez No. 565535) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aral, D. (2008). *Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerler üzerine bir araştırma* (Tez No. 215650) [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aytekin, M. (2015). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarının değer iletimi açısından incelenmesi* (Tez No. 418028) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Beşer Yıldırım, K. (2022). *6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin kök değerler açısından incelenmesi ve öğretmen görüşlerinin alınması* (Tez No. 739852) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bilgin, H. (2023). *Abbas Cılga'nın çocuk romanlarındaki değerler eğitimi üzerine bir araştırma* (Tez No. 795848) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (33. Baskı). Pegem Akademi.
- Çağmlar, Z., & Aslan, İ. (2023). İlkokul 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin vatanseverlik değerine ilişkin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 12(4), 1755-1774. <https://doi.org/10.7884/Teke.1287220>
- Çelik, M. (2023). *"Çocuk Sesi" dergisinin değerler eğitimi bağlamında incelenmesi* (Tez No. 822621) [Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çiçekli Koç, G., Engin, G., & Genç, S. Z. (2020). Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan metinlerin değerler açısından incelenmesi. *International Journal of Innovative Approaches in Education* 4(4), 185-194 <https://doi.org/10.29329/ijiape.2020.318.4>

- Çopur, E., & Üredi, L. (2020). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerin değer analizi yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (55), 145-167. <https://doi.org/10.21764/Maeuefd.575035>
- Derse, G. E. (2019). *6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi ve öğretmen görüşleri bağlamında değerlendirilmesi* (Tez No. 577819) [Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Deveci, A. G. (2021). *Cahit Uçuk'un "Gümüş kanat" ve "Türk İkizleri" adlı çocuk romanlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Tez No. 702377) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Doğan, B., & Gülüşen, A. (2011). Türkçe ders kitaplarındaki (6–8) metinlerin değerler bakımından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 75-102.
- Dökme, K. (2019). *İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerin değerler yönünden incelenmesi* (Tez No. 599079) [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Eken, N. T., & Öksüz, H. İ. (2019). İlkokul (1-4) Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin Türkçe dersi öğretim programındaki kök değerler bakımından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 384-401. <https://doi.org/10.16916/Aded.543009>
- Erbaş, A. A. (2021). Sosyal Bilgiler öğretim programındaki değerlerin Sosyal Bilgiler ders kitaplarına yansımaları. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 23-40. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.779737>
- Erbaş, A. A., & Başkurt, İ. (2021). Hayat Bilgisi öğretim programındaki değerlerin Hayat Bilgisi ders kitaplarına yansımaları durumu. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 785-813. <https://doi.org/10.17556/Erziefd.841337>
- Erdönmez, A. (2019). *İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin değerler eğitimi bakımından incelenmesi* (Tez No. 587143) [Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gökdaş, F. H. (2023). *Ekrem Bektaş'ın çocuk romanlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Tez No. 811044) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gözel, Ü. (2021). Birinci sınıf Hayat Bilgisi dersi okulumuzda hayat ünitesinde yer alan değerlerin incelenmesi. *Opus International Journal Of Society Researches*, 17(34), 1063-1094. <https://doi.org/10.26466/Opus.760991>
- Güzel Candan, D., & Ergen, G. (2014). 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1). <https://doi.org/10.12780/UUSB283>
- Hatay Uçar, F., & Çetinkaya, S. (2021). İlkokul Hayat Bilgisi ders kitaplarında değerler eğitimi. *Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 275-291.
- Işık, İ. (2019). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki halk edebiyatı metinlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Tez No. 594684) [Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- İdi Tulumcu, F. (2015). *Güncel çocuk dergilerinde yer alan değerler* (Tez No. 413675) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- İstek, A. (2019). *Eğitim Hareketleri dergisinde değerler eğitimi* (Tez No. 604790) [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kan, Ç. (2010). Sosyal Bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 138-145.
- Karagöz, B. (2009). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre ilköğretim 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki değerlerin incelenmesi (Muğla ili örneği)* (Tez No. 235315) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kaşkaya, A., & Duran, T. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarının değer aktarımı açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 417-441. <https://doi.org/10.24315/Trkefd.303978>

- Kılıç, A. (2012). İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders programındaki değerlerin kazanımla ilişkisi ve öğrenci çalışma kitaplarında yer alma düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(12), 1593-1612.
- Korkmaz Karataş, N., & Yorulmaz, B. (2021). Grimm Masallarının İçerdiği Değerler Açısından İncelenmesi. *Asya Studies – Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(18), 189 – 200.
- Korkusuz, E. (2020). *Eski harfli çocuk dergilerinden Çocuk Dünyası dergisinin değerler aktarımı açısından incelenmesi* (Tez No. 620281) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kumbasar, E. (2011). *Muzaffer İzgü'nün romanlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Tez No. 300398) [Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- MEB (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5, 6, 7, 8. sınıflar)*. MEB Yayınları.
- Özel, A. (2015). *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki değerler ile ilgili algılarının incelenmesi* (Tez No. 405459) [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özel, N. (2022). *İlkokul Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında 10 kök değer bağlamında değerler eğitiminin incelenmesi* (Tez No. 771060) [Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, T., & Özkan, Z. S. (2018). Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 172-204. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s8m
- Soylu, N. (2019). *İlkokul 1. Sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Tez No. 563577) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sönmez, M., & Yorulmaz, B. (2022). Göç Temalı Resimli Çocuk Kitaplarına Yönelik Bir Değer Analiz Çalışması. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 6(22), 13-28.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2021). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (8. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Susar Kırmızı, F. (2014). 4. Sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 217-259.
- Şahbaz Dağlıoğlu, E. (2023). *İlkokul Türkçe 3. sınıf Türkçe ders kitabı*. Sonuç Yayınları.
- Şahin, N. (2015). *İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin kültürel değerler açısından incelenmesi* (Tez No. 407546) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şara, P., Keyvanoğlu, A. A., & Tuna, M. (2017). 2009 ve 2015 yıllarında yayınlanan Hayat Bilgisi programındaki ortak değerlerin 1. sınıf ders kitaplarına yansımaları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* (10), 126-143.
- Şen, Ü. (2008). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletildiği değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research*, 1(5), 763-779.
- Şimşek, Ş. (2015). Kemalettin Tuğcu'nun romanlarında değerler eğitimi. *Uluslararası Beşeri Bilimler Ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 79-104.
- Taçyıldız, G. (2022). *8. Sınıf Türkçe ders kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Tez No. 567588) [Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Taş, H. (2022). İlkokul 4.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının evrensel değerler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (62), 455-475. <https://doi.org/10.21764/Maeuefd.1054065>
- Tekinşen, A. B. (2019). *TRT Çocuk dergisinde yer alan edebi metinlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi (1-70)* (Tez No. 563283) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Topbaş, G. (2019). *6. sınıf Türkçe ders kitabının değerler açısından incelenmesi* (Tez No. 586483) [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Topçam, A. B., & Yorulmaz, B. (2023). En çok satılan resimli çocuk kitapları: Hangi değerleri barındırıyorlar? *Medya ve Din Araştırmaları Dergisi (MEDİAD)*, 6(1), s. 47-72.
- Türkmenoğlu, M., Akyol, P., & Çağınlar, Z. (2021). Türkçe ve Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki metinlerin değerler açısından karşılaştırılması. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 1(1), 20–33.
- Yaman Atalay, D. (2013). *2013 Öğretim yılı ilköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sevgi ve duygular temalarının değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Tez No. 350880) [Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yaman, H., Taflan, S., & Çolak, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 107-120.
- Yaşar, F. (2023). *Değerler eğitimi bağlamında Almıla Aydın'ın çocuk romanlarının analizi* (Tez No. 793720) [Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yılar, R. (2016). İlettiği değerler açısından ilkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerinde incelemeler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 490-506.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, (112), 7-17.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Öğretmenlerin Rol Fazlası Görev ve Sorumluluk Almak İstememelerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri*

Ümit BOZYİĞİT¹ , Ender KAZAK² 

¹Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, bozyigitumt@gmail.com, ORCID ID: 0009-0007-1768-7178

²Doç. Dr., Düzce Üniversitesi, enderkazak81@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5761-6330

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 22.01.2024	<p>Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin rol fazlası görev ve sorumluluk almak istememelerinin nedenlerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini tespit etmektir. Araştırma, 2023 yılı Eylül ayında Düzce il merkezinde ve ilçelerinde bulunan farklı okul kademelerinde yürütülmüş olup çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, temel nitel araştırma desenine göre yapılandırılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu tekniği ile ve yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin rol fazlası sorumlulukları; idari sorumluluklar, veli ile ilgili sorumluluklar, mesleki sorumluluklar ve okul çevresi ile ilgili sorumluluklar alt temalarında toplanmıştır. Öğretmenlerin rol fazlası sorumluluk istememelerinin nedenleri; risk almak istememeleri, üst yöneticilere güven duymamaları, yöneticilerin tutarsız davranmaları, öğretmenin değersiz hissettirilmesi, isteksiz olması, mesleğini sevmeyen yapması, kişilik özelliklerinin farklı olması ve ekstra zaman gerektirmesi gibi bireysel nedenler olarak belirlenmiştir. Örgütsel nedenlerle ilgili olarak; mesleğin itibarsızlaşması, bazı görevlerin zorunlu tutulması, olumlu okul kültürünün olmayışı, çok fazla evrak yükü olması ve iletişim bozuklukları ön plana çıkmıştır. Öğretmenlerin, rol ve sorumlulukları kapsamındaki bazı iş ve işlemleri de rol fazlası görevler olarak algıladığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre rol fazlası sorumlulukların öğretmenleri duygusal ve mesleki açılardan çoğunlukla olumsuz etkilediği görülmüştür.</p>
Kabul Tarihi: 02.04.2024	

© UEAD 2024
Tüm hakları saklıdır.

Anahtar Sözcükler: Okul yöneticisi, öğretmen, rol fazlası görev, angarya.

Opinions of School Administrators on Teachers' Reluctance to Take on Excessive Roles and Responsibilities

Article Information	ABSTRACT
Received: 22 January 2024	<p>The aim of this study is to investigate school administrators' views on teachers' reluctance to take on extra roles and responsibilities. The research was conducted in various school levels in the city center and districts of Düzce during the in September 2023, and the convenience sampling method, one of the purposive sampling methods, was employed to determine the study participants. The research was structured according to the basic qualitative study design, which is one of the qualitative research designs. Data were collected through semi-structured interview forms and face-to-face interviews. The data obtained were analyzed using the descriptive analysis technique, one of the qualitative analysis methods. According to the results of the study, administrators reported that teachers' extra-role responsibilities were related to administrative duties, parent-related responsibilities, professional responsibilities, and responsibilities associated with the school environment. As for the reasons why teachers are unwilling to take on extra-role responsibilities, individual factors such as the reluctance to take risks, lack of trust in senior administrators, inconsistent behavior of administrators, making teachers feel undervalued, reluctance, not enjoying their profession, having different personality traits, and requiring extra time, as well as environmental factors such as the devaluation of the profession, mandating certain tasks, the absence of a positive school culture, excessive paperwork, and communication issues came to the forefront. It has been determined that teachers perceive some tasks and transactions within the scope of their roles and responsibilities as extra-role duties. According to the results of the research, it has been observed that over-role responsibilities mostly negatively affect teachers emotionally and professionally.</p>
Accepted: 2 April 2024	

© UEAD 2024
All rights reserved.

Keywords: School administrator, teacher, over-role task, drudgery.

* Bu araştırma, birinci yazarın aynı isimli yüksek lisans bitirme projesinden üretilmiştir. Araştırma, Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 31/08/2023 tarihli 2023/283 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça Gösterimi: Bozyiğit, Ü., & Kazak, E. (2024). Öğretmenlerin rol fazlası görev ve sorumluluk almak istememelerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 8(1), 82-107.

Citation Information: Bozyiğit, Ü., & Kazak, E. (2024). Opinions of school administrators on teachers' reluctance to take on excessive roles and responsibilities. *National Journal of Education Academy*, 8(1), 82-107.

1. GİRİŞ

Öğretmenler, içinde buldukları toplumun şekillenmesinde ve geleceğin inşasında önemli rollere sahiptirler (Bozkurt & Kutlu, 2021). Okulun ve öğretmenin görevi, öğrencinin iyi yetişmesini sağlamak ve çevreden edindiği öğrenmelerini eğitsel öğrenmelere dönüştürmektir (Küçükahmet, 2003). Bunun için öğretmenin bazı yeterliklere sahip olması gereklidir. Değer, beceri, davranış, tutum ve bilgi gibi temel öğeler yeterlik kavramını tanımlamadaki ölçütlerdir. Yeterlik, belirli işleri yerine getirebilmek için sahip olunan bilgi ve beceri sahip olmaktır (Başaran, 2000). Belirlenmiş davranışları yerine getirebilmek için ihtiyaç duyulan bilgilerin, tutumların ve becerilerin yeterli olmasıdır (Bursalıoğlu, 1981). Etkili ve verimli bir eğitim sürecinin gerçekleşmesi için öğretmenlerin hangi niteliklerle sahip olması ve hangi rolleri benimsemesi gerektiği üzerine tartışmalar mevcuttur. Öğretmenlerin etkili ve verimli bir şekilde mesleklerini icra edebilmeleri için görev ve sorumlulukları yasalarla ve mevzuatlarla belirlenmektedir (Karataş, 2020). Bu rol ve sorumluluklar, eğitim öğretim süreçlerini, okul ve sınıf bağlamında etkileyen ve çıktılara yansıyan türdendir. Altınok (2021) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin kendilerini en çok, nöbet görevi ve okul yönetiminin verdiği görevler konusunda sorumluluk hissettikleri ve bu görevlere ait kaygı yaşadıklarını tespit edilmiştir. Araştırma sonunda, bu görev ve sorumlulukların, eğitim-öğretim sürecindeki performansı olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Öğretmen yeterliği, öğretmenin mesleğini verimli ve etkili bir şekilde yürütebilmesi için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır. Eğitim sisteminin amaçlarına ulaşması öğretmenlerin yeterlik ve nitelikleriyle yakından ilişkilidir (Tosuntaş, 2020). Kısaca, öğretmenlerin rol ve sorumluluklarını bilmeleri ve bu rol sorumluluklara ilişkin yeterlikleri taşımaları eğitim çıktıları bağlamında önem arz etmektedir.

Günümüz okullarının bilgi çağının gereklerine ayak uydurması ve çağın gerektirdiği niteliklere sahip olması (Akçay, 2003) yönetici ve öğretmenlerin sorumluluklarını bilerek hareket etmeleri ile yakından ilişkilidir (Diş & Ayık, 2016). Bu bağlamda, eğitim kurumlarının başarısı, görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yeterliliği ile yakından ilişkilidir (Altınok, 2021). Okul yöneticileri, kurumlarında herhangi bir sorun ile karşılaştıklarında ne şekilde ve ne zaman hangi yöntem ve araçları kullanacağını bilmeli; ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelmiş olan kurum üyeleri arasındaki iş birliğini ve uyumu sağlamada önemli bir role sahip olduğunun farkında olmalıdır (Ersan, 1994). Okul yöneticileri, öğretmenlerin motivasyonunu sağlamada, kuruma bağlılık ve aynı amaç doğrultusunda hareket etmede yetkilerini kullanmalıdır. Bunları yaparken öğretmenleri farklı şekillerde etkilemeli ve nasıl etkileyeceğine dair davranışları bilerek bunları kurumlarında uygulamalı, öğretmenlerin sorumluluk almaktan kaçmamalarını sağlamalı ve bunları yapabilmek için gerekli donanıma sahip olmalıdır (Akçay, 2003). Yöneticilerin sorumlu olduğu alan ile ilgili yeterli bilgiye sahip olması, öğretmenleri isteyerek çalışması için ikna etmesi ve amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için iş birliği içinde çalışmalarını sağlaması, örgüt için yeni planlar yaparak uygulama biçimleri seçmesi ve bu uygulamaların ortaya çıkaracağı sonuçları öngörebilme yeteneğine sahip olması gerekmektedir (Şimşek & Çelik, 2013).

Öğretmenler girdikleri sınıflarda eğitim-öğretim uygulamalarını öğretim programlarını esas alarak uygulamak, ayrıca ders haricinde okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerine aktif bir şekilde katılmak ve kanunda belirtilen yükümlülüklerini yerine getirmekle sorumludurlar (İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, mad. 43, 2014). Ayrıca öğretmenlerin, öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda hayata hazırlamak, görev ve sorumluluklarını bilerek başkalarının haklarına saygılı olmalarını sağlamak, öğrencilerin sanatsal, kültürel, bilimsel, sportif etkinliklerle kendilerini geliştirmelerine öncülük etmek, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirerek, bilimsel araştırma becerileri kazandırmak gibi sorumlulukları da vardır (Altınok, 2021).

Sorumluluk kavramı günlük yaşantımızda her zaman karşılaştığımız önemli kavramlardan biridir (Sezer, Çoban & Akşit, 2017). Sorumluluk kavramı ile ilgili farklı kaynaklarda farklı tanımlara rastlansa da en genel tanımıyla sorumluluk, kişinin üzerine aldığı görevleri her koşulda yerine getirme ve gerektiği durumlarda yaptıklarının sonucunu üstlenmesi olarak tanımlanabilir (Özen, 2015). Eğitim kurumlarında sağlıklı bir okul ikliminin oluşması için tüm personelin sorumluluklarını eksiksiz yerine getirmesi büyük önem arz etmektedir. Öğretmenlerin yerine getirmeleri gereken rol ve sorumluluklar zaman içinde farklılık gösterebilir (Altınok, 2021). Öğretmenlik mesleği, farklı becerileri barındırmanın yanında, kişisel nitelikler gerektiren, çevresini etkileyebilen, eğitim sürecinin yönetilmesinde aktif olarak rol alan, bilim, psikoloji, sosyal ve kültürel alanlarda kendini geliştiren, özveri gerektiren, insan merkezli bir meslek olarak tanımlanmaktadır (Ünsal, 2021). Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bunula ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmakta, öğretmenlerin bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlü kişiler olarak belirtmektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik mesleği açık ve net bir şekilde tanımlanmadığı için bu durum bazı durumlarda karışıklığa sebep olabilmektedir. Öğretmeden beklenen roller, toplumdaki topluma, kültürden kültüre, içinde bulunulan zaman ve koşullara göre değişiklik göstermektedir (Söğüt, 2020). Öğretmenler okul müdürlerinin verdiği bazı sorumlulukları kendi görevleri olmadığı gerekçesiyle yapmak istemezken, okul yöneticileri öğretmenlerin isteksiz davrandığı bu görevleri öğretmenlerin görev ve sorumluluğu olduğunu düşünebilmektedir. Öğretmenlerin, sorumluluklarını mesai saatleri içerisinde yerine getirmeleri beklenirken, veli ziyaretleri, hafta içi iki kez nöbet tutma, koçluk sistemi, projelere katılma, öğle arasında tutulan nöbetler, hafta sonu veli toplantılarının yapılması gibi eğitim-öğretim faaliyetlerinin dışında da görevlendirilebilmektedir (Çınkır, 2019). Bu işler öğretmenlerin kendilerini baskı altında hissetmelerine sebep olmakta ve angarya olarak görülen bu işler yapılmadığı takdirde farklı yaptırımlarla karşılaşılabilmektedirler (Süme & Aslan, 2022). Angarya olarak görülen bu iş ve işlemlerin yerine getirilmesinde okul yöneticilerinin koşullu ödül davranışlarının olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir. Bu durumda öğretmenler ekstra sorumluluk almak konusunda daha istekli davranabilmektedirler. Öğretmenler okul yöneticilerinin koşullu ödül davranışlarını olumlu karşılamakta, bu durum öğretmenlerin ekstra sorumluluk almada istekli davranmalarını sağlamaktadır. Fakat kurum yöneticileri pasif bir yönetim sergilediğinde öğretmenler ekstra sorumluluk almaktan kaçınmaktadırlar. Kurum yöneticileri bu durumun farkında olup pasif bir tutum sergilemekten kaçınmalıdırlar (Şahin, Korkmaz & Çakmakçı, 2012).

Örgüt yöneticileri ve çalışanları arasında adalet temeline dayalı oluşan güven duygusu çalışanların rol fazlası sorumluluk almalarını etkilemektedir (İşbaşı, 2000). Yöneticiler, çalışanların işlerini sahiplenmelerine öncelik verirlerse rol fazlası sorumluluk almalarını da sağlamış olurlar (Kalmaz & Tozkoparan, 2020). Dengeli ve güven ortamının oluştuğu bir yönetim, öğretmenlerin rol fazlası davranışları

sergilemesini cesaretlendirmektedir (Sezgin, 2005). Aynı zamanda öğretmenler ile kurulan informal iletişim de öğretmenlerin rol fazlası sorumluluk alma konusunda daha istekli olmasını sağlamakta ve bunun sonucunda çalışma arkadaşlarıyla karşılıklı güvene dayalı kurdukları arkadaşlık ilişkileri ve oluşan sosyal iklim sayesinde rol fazlası sorumlulukları isteyerek sergilemektedirler (Gümüştekin & Varol, 2020). Çalışanların üstlendiği rol fazlası sorumluluklar hem çalışanlara hem örgüte olumlu olarak yansıtacağı gibi çalışanların örgütle ilişkilerini geliştirmelerine, işlerinde doyuma ulaşmalarına ve böylelikle pozitif duygular hissetmelerine katkı sağlayacaktır (Kanten & Yeşiltaş, 2013).

Rol fazlası davranış, kurum çalışanlarının, kurumun refahını sağlamak ve korumak için gönüllü olarak yardım etme, paylaşma ve iş birliği yapma davranışlarını içerir (Bozali, 2017). Örgütlerde işlerini titizlikle, severek yapan, gözetim yapılmadığı zamanlarda dahi kurallara uygun davranan, kurum çalışanlarına isteyerek yardımda bulunan, zorunlu olmasa bile ek görevler almakta istekli olan, okul ile ilgili konularla daha fazla ilgilenen çalışanlara ihtiyaç duyulmaktadır (Buluç, 2008). Böyle öğretmenler, okul komisyon ve kurullarında gönüllü olarak görev alır, ekstra programlara katılır, kendilerine ait zaman dilimlerinde, okul dağıldıktan sonra öğrencilerine vakit ayırarak onlara yardım eder, öğrencilerin uygunsuz davranışlara yönelmemeleri için çalışır, mesleki kabiliyetlerini eğitimin amacına ulaşması için kullanırlar (Karacaoğlu & Güney, 2010). Çalışanların rol fazlası davranışları istekli olarak sergilemelerinde, kişisel özellikler, mesleki tecrübe, mesleğe olan tutum, örgütün yönetim anlayışı, örgüt liderinin sahip olduğu özellikler, örgüte olan bağlılık, çalışanların mesleklerine olan imaj algıları gibi faktörler etkili olmaktadır (Sönmez & Cemaloğlu, 2017).

Ekstra sorumluluk oluşturan görevler öğretmenin rolleri kapsamında ya da dışında olabilir. Örgüt prosedürlerini barındıran rol içi performans ile örgütsel etkililiğe katkıda bulunan rol dışı (fazlası) performans olmak üzere iki tür performans davranışı vardır (Borman & Motowildo, 1997). Rol içi performans, bir öğretmenin resmi iş sözleşmesine göre sergilemesi beklenen ve genellikle resmi bir performans değerlendirmesi ile ödüllendirilen davranışları ifade eder. Ekstra rol davranışı ise okula fayda sağlama veya katkıda bulunma amacını taşıyan gönüllü davranış türlerini ifade eder. Ancak bu davranışlar, resmi ödül sisteminde veya öğretmenlerin görev tanımlarında belirtilmemiştir (Somech & Oplatka, 2009). Öğretmenlerin ekstra rol davranışları ve resmi rol içi iş tanımları okul hedeflerine ulaşmak için gerekli olan tüm davranışları kapsayamayabilir (Lev & Koslowsky, 2012). Çalışanın normal iş tanımlarının ötesinde, belirlenmiş rol gereklerini ve beklentilerini aşan, iş görenlerin örgüte katkıda bulunmak için istekli olarak gösterdikleri rol fazlası davranışlar örgütün amaçlarına hizmet eden ve gönüllülük esasına dayanan bireysel davranışlardır (Schnake & Dumler, 2003).

Öğretmenler yaptıkları işten ve bağlı oldukları kurumdan ne kadar memnun olurlarsa o derece daha verimli çalışırlar (Ergül, 2005). Öğretmenlerin kurumlarında istenilen performansı gösterememelerinin altında istenilen yeterlik düzeyinde olmayabileceği gibi bazen de yeterli olup aynı şekilde istenilen performansı gösteremedikleri gözlemlenebilmektedir (Ergül, 2005). Öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirmede isteksiz olmasının nedenleri, bulunduğu ortam ve koşullara göre değişiklik gösterebilmektedir. Üst makamda bulunan yöneticilerin öğretmene değer vermemesi, yoğun evrak işleriyle fazla sorumluluk yüklenmesi, ödüllendirmelerin adil yapılmaması, kurum müdürlerinin öğretmenler ile olan olumsuz iletişim tutumları, öğretmenlere kendi görev alanı dışında ekstra işler yüklenmesi, eğitim yöneticilerinin adaletsiz tutumları, kurumdaki diğer öğretmenlerle yaşanan iletişim problemleri gibi pek çok durum öğretmenlerin okullarında sorumluluk almak istememelerine neden olabilmektedir (Köse, 2020). Tenefüslerde kendilerine vakit ayırıp dinlenemeyen öğretmenler, öğrencilerden gelen soruları cevaplama,

nöbet görevi, fotokopi çekme, veli görüşmeleri yapma, okul idaresi tarafından yapılan toplantılara katılma gibi işleri artık mesleklerinin bir gereği olarak benimseyip geri çevrilemez olarak görmektedirler (Öztürk & Erdem, 2020).

Örgütlerin varlığını devam ettirebilmeleri, amaçlarına ulaşabilmeleri için tüm çalışanların uymaları gereken görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Bu görev ve sorumluluklar ilgili kanun ve yönetmeliklerle belirlenmiş, örgütün yaşamını sürdürmesi için olması gereken sorumluluklardır. Bununla birlikte, öğretmenler, kurum tarafından önceden belirlenmemiş, gönüllü olarak veya gönüllü olmadan yapmak durumunda oldukları rol fazlası görev ve sorumluluklar ile karşılaşmaktadır. Bu çalışmada, yönetici görüşlerine göre, öğretmenlerin, rol fazlası görev ve sorumluluklara ilişkin görüşleri ve rol fazlası görev ve sorumlulukların öğretmenler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarının uygulamada karşılaşılan sorunlara ışık tutması ve sorunların çözümünde rehber olması umulmaktadır. Ayrıca, ilgili alanyazına katkı sağlayacağı ve politika yapıcılara da yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlere ne tür/hangi rol fazlası görev ve sorumluluklar yüklenmektedir?
2. Öğretmenlerin, bu görev ve sorumlulukları almak istememelerinin nedenleri nelerdir?
3. Rol fazlası görev ve sorumlulukların öğretmenler üzerindeki etkileri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, öğretmenlerin rol fazlası görev ve sorumluluk almak istememelerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin derinlemesine araştırılması bakımından nitel araştırma deseni yapılandırılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak yapılandırılması amaç, var olan durumla ilgili derinlemesine betimleme yapmaktır. Nitel araştırmalar, olayları bütünlük içerisinde ve gerçekçi olarak ortaya koymaya yönelik nitel bir süreç içerisinde izlendiği, doküman analizi, görüşme ve gözlem gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Öğretmenlerin rol fazlası görev ve sorumluluk almak istememelerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini betimlemeyi amaçlayan bu çalışmada temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Birçok farklı disiplin tarafından kullanılan temel nitel araştırma yöntemi, insanların hayatlarını nasıl yorumladıklarını, nasıl yaşadıklarını ve deneyimlerini nasıl anlamlı hale getirdiklerini anlamayı amaçlayan bir araştırma yöntemidir (Merriam, 2018). Bu araştırma tasarımının tercih edilme nedeni, öğretmenlere ne tür rol fazlası görevler yüklendiğini, öğretmenlerin, bu rol fazlası görevleri almak istememe nedenlerini ve bu görevlerin öğretmenler üzerindeki etkilerinin neler olduğunun yöneticilerin algıları bağlamında ele alınmasıdır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma, 2023 yılında Düzce il merkezinde ve ilçelerinde bulunan farklı okul kademelerinde yürütülmüş olup, çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, incelenen olgunun anlaşılmasına yönelik zengin bilgiler sunar (Baltacı, 2018). Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin seçilmesinin amacı, ulaşılması hızlı, kolay olan öğelere dayanmasıdır (Baltacı, 2018). Araştırma sorularına yanıt aramak amacıyla 12 okul yöneticisinin görüşüne başvurulmuştur. Nitel araştırmalarda katılımcı sayısını belirlemede veri doyumu ulaşmak esastır. Veri doygunluğuna ulaşabilmek için az veya çok kavramlarından çok optimum bir değerden bahsetmek gerekir (Tutar, 2022). Bu bağlamda, görüşmeler

esnasında verilerin doygunluğa ulaştığı aşama olan veri tekrarı aşamasında görüşmelere son verilmiştir. Tablo 1’de araştırmaya katılan okul yöneticilerinin betimleyici özellikleri sunulmuştur. Çalışmaya katılan okul yöneticilerine Yönetici 1 Yönetici 12 arasında kodlar verilerek isimler gizli tutulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin Betimleyici Özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Yöneticilik Kıdemi
Yönetici 1	E	35	32
Yönetici 2	E	21	8
Yönetici 3	E	8	6
Yönetici 4	K	8	4
Yönetici 5	K	12	6
Yönetici 6	K	12	2
Yönetici 7	E	8	5
Yönetici 8	E	11	5
Yönetici 9	E	15	14
Yönetici 10	K	16	5
Yönetici 11	K	20	5
Yönetici 12	E	14	9

Tablo 1’de okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerinin dokuzunun 10 yıl ve üzeri kıdeme, diğer üç yöneticinin kıdemlerinin ise 10 yılın altında olduğu görülmektedir. İki yönetici on yıldan fazla idarecilik yapıyorken diğer yöneticilerin 10 yıldan az süredir idarecilik yaptığı görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, verileri elde etmek amacı ile nitel araştırmalarda kullanılan tekniklerden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme formu tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış formu, araştırmacının sormayı planladığı soruları önceden hazırladığı, görüşmenin akışına göre ya da alt sorularla görüşmenin seyrini etkileyerek soruların daha ayrıntılı bir şekilde cevaplanmasını sağladığı görüşme şeklidir (Türnüklü, 2000). Öğretmenlerin rol fazlası sorumluluk almak istememelerine ilişkin yönetici görüşlerini belirlemek amacıyla ilgili literatür taranarak yarı yapılandırılmış üç adet soru hazırlanmıştır. Soruların uygun olup olmadığını tespit etmek amacıyla eğitim bilimleri alanında uzman öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuş, geribildirimler sonrasında soruların sayısında bir değişme olmamış fakat ifade edilmiş biçimlerinde düzeltmeler yapılmıştır. Soruların doğru anlaşılıp anlaşılmadığını test etmek amacıyla iki yönetici ile ön görüşme yapılmış ve soruların anlaşılabilirliğinde herhangi bir sorun olmadığı görülmüştür. Veri toplama aracında, öğretmenlere ne tür rol fazlası sorumlulukların yüklendiği, bu sorumlulukları almak istememe nedenleri ve rol fazlası sorumlulukların öğretmenler üzerindeki etkilerinin neler olduğunu saptamak amacıyla oluşturulan üç açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Veriler toplanmadan önce, Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 31/08/2023 tarih ve 2023/283 sayılı etik onayı alınmıştır. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile 2023 yılı Eylül ayında toplanmıştır. Görüşülecek okul yöneticileri belirlendikten sonra uygun gün ve saatte görüşmek üzere randevu alınmıştır. Görüşmeye başlamadan önce yöneticilere konu ile ilgili bilgi verilmiş, okul yöneticilerinin kimlik bilgilerinin kimseyle paylaşılmayacağı belirtilerek güven ortamı sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme sırasında alternatif ve sonda sorulara yer verilerek derinlemesine veri toplanmaya çalışılmış ve görüşmecilerden izin alınarak görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Ses kaydına onay vermeyen katılımcıların cevapları görüşme esnasında not alınarak tutulmuştur. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş olup ortalama 20 dakika sürmüştür.

2.5. Verilerin Analizi

Yapılan görüşmelerin sonunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, yapılan araştırmaların kavramsal yapılarının önceden açık bir şekilde ortaya konduğu araştırmalarda kullanılır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Betimsel analiz, analiz için bir çerçeve oluşturma, verilerin kodlanması, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması gibi dört aşamadan oluşmaktadır. Betimsel analizde amaç, verilerin düzenlenip yorumlanarak okuyucuya sunulmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu bağlamda, veri analizi aşamasında öncelikle kayıtlardan elde edilen veriler transkript edilmiştir. Daha sonra, elde edilen veriler anlamlı bir şekilde bölümlere ayrılarak her bir bölümün kavram olarak ifade ettiği anlam bulunmaya çalışılmıştır. Ardından katılımcıların yanıtları incelenerek kodlanmıştır. Yapılan kodlamaları destekleyecek alıntılara yer verilmiştir. Elde edilen kodlar bir araya getirilerek aralarındaki ortak noktalar bulunmaya çalışılmış, benzerliklerine göre alt temalar altında toplanmış, bu alt temalara ilgili temanın altında yer verilmiştir.

2.6. İnanırcılık ve Aktarılabirlik (Geçerlik ve Güvenirlik)

Nitel araştırmalarda, inandırıcılığın önemli ölçütlerinden biri, elde edilen verilere ayrıntılı olarak değinilmesi ve sonuçlara ne şekilde ulaşıldığının açıklanmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Yapılan nitel araştırmanın güvenilir ve geçerli olabilmesi için öncelikle etik ilkeler çerçevesinde araştırma yapılması gerekir. Katılımcıların etik ilkeler gereği isimleri yerine (Y1, Y2) şeklinde kodlar verilerek kimlikleri gizli tutulmuştur. Araştırmada iç geçerliliği artırmak amacıyla araştırma soruları ile ilgili olarak alanyazın taranmıştır. Bu aşamada iki yönetici ile görüşme yapılmış ve soruların anlaşılabilirliğinde herhangi bir sorun tespit edilmemiştir. Katılımcıların, görüşlerini rahatlıkla ve samimiyetle cevaplamalarını sağlamak için formun başında, araştırmanın amacı açıklanmıştır. Katılımcılara görüşleri ile ilgili paylaşımda bulunmuş ve görüşlerine ekleme ya da çıkarma yapmak istedikleri bir husus olup olmadığı sorulmuştur. Araştırmanın aktarılabirliği (dış geçerliliğini) sağlamak amacıyla, araştırma süresi ve kullanılan yöntemler (araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması) açıklanmıştır. Araştırmanın tutarlılığını (iç geçerliliğini) artırmak için bulgular yorumlanmadan doğrudan alıntılar yoluyla verilmiştir. Ayrıca alt tema ve kodların oluşturulması aşamasında eğitim bilimleri alanında uzman öğretim üyesinin görüşünden yararlanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu araştırmada, öğretmenlerin rol fazlası görev ve sorumluluk almak istememelerine ilişkin yönetici görüşleri incelenmiştir. Gerçekleştirilen betimsel analizler sonucunda yönetici görüşlerinden elde edilen veriler, öğretmenlerin rol fazlası sorumlulukları, rol fazlası sorumluluk almak istememe nedenleri ve rol fazlası sorumlulukların öğretmenler üzerindeki etkileri olmak üzere üç tema altında toplanmıştır.

3.1. Öğretmenlerin Rol Fazlası Görev ve Sorumluluklarına İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin görüşlerine göre, öğretmenlerin rol fazlası görev ve sorumlulukları, idari sorumluluklar, veli ile ilgili sorumluluklar, mesleki sorumluluklar ve okul çevresi ile ilgili sorumluluklar olmak üzere dört alt tema altında gruplandırılmış daha sonra her alt tema kendi içinde kodlara ayrılmıştır. Her bir alt temaya ilişkin kodlar öğretmenlerin ifadeleriyle desteklenmiştir. Araştırmanın birinci sorusu, “Öğretmenlerin rol fazlası sorumlulukları nelerdir?” şeklindedir. Bu bağlamda elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Yönetici Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Rol Fazlası Görev ve Sorumluluk Olarak Algıladıkları İşler

Tema	Alt temalar	Kodlar	Katılımcılar
Öğretmenlerin rol fazlası sorumlulukları	İdari sorumluluklar	Taşınmalı araç kontrolünün taşıdığı risk	Y1, Y2
		Yemek kontrolünün görev olmaması	Y1, Y2
		Evrak, dosya, portfolyo gibi evrak yükü	Y4, Y5, Y8, Y9, Y12
		Komisyon üyeliklerinin sorumlulukları	Y3, Y6
		Fazla ve zorla verilen projeler	Y3, Y6, Y7, Y12
		Belirli gün ve haftalarda istenen ekstra etkinlikler	Y4
	Veli ile ilgili sorumluluklar	Veli eğitimleri yapma	Y4, Y11
		Velinin ekstra beklentilerine cevap verme	Y3, Y4, Y8, Y10
		Okul-veli iletişimini sağlama	Y12
		Veli ile etkinlikler düzenleme	Y4
		Veli ziyaretleri yapma	Y1
	Mesleki sorumluluklar	Hizmet içi eğitim ve toplantılara katılma	Y2, Y4, Y12
		Dijital ortama uyum sağlama	Y12
		Öğrencilere örnek olma	Y10
	Okul çevresi ile ilgili sorumluluklar	Okulun reklamının yapılmasının istenmesi	Y4, Y6
		Bahçe düzenleme faaliyetlerine katılmasının beklenmesi	Y3, Y4

Tablo 2 incelendiğinde, yönetici görüşlerine göre, öğretmenlerin rol fazlası görev ve sorumluluk olarak gördükleri işlerin başında evrak, dosya portfolyo gibi kâğıt işleri ve velilerin öğretmenlerden bekledikleri ekstra işler gelmektedir. Ayrıca taşınmalı araç ve bu öğrencilere gönderilen yemeğin kontrolü, okulda kurulan komisyonlar, öğretmenlerin katılmasının istendiği projeler, belirli gün ve haftalarda yapılan ekstra etkinlikler, velilere yönelik yapılan eğitimler, velilerin öğretmenlerden beklentileri, veli ziyaretleri, mesai saatleri dışında planlanan hizmet içi eğitim, kurs ve seminerler, okulun fiziki yapısına katkıda bulunma öğretmenlerin rol fazlası sorumlulukları arasında görülmektedir. Rol fazlası davranış olarak algılanan bazı görevlerin (tablo 1’de yıldız işareti ile başlayan kodlar), öğretmenlerin tanımlanmış rolleri arasında olduğu söylenebilir. Bu konudaki bilgi eksikliğinin giderilmesi ve öğretmenlerde rol ve sorumlulukları kapsamındaki görevlerinin neler olduğunun çeşitli toplantı ya da eğitim etkinlikleriyle hatırlatılarak eğitimde daha etkili sonuçlar alınabilir.

3.1.1. Öğretmenlerin rol fazlası idari görev ve sorumlulukları

Okul yöneticileri, öğretmenlerin taşınmalı araç kontrolü, yemek kontrolü, evrak, dosya, portfolyo gibi kâğıt işleri, komisyonlar, projeler, belirli gün ve haftalar gibi konuları rol fazlası görev ve sorumluluklar olarak gördüklerini belirtmiştir.

Taşınmalı araçların kontrolleriyle ilgili zaman zaman sıkıntı yaşandığı vurgulanmış olup bu koda ilişkin bir yöneticinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Mesela taşınmalı araçların kontrollerini ben rol fazlası olarak görüyorum...” (Y1)

Taşınmalı öğrencilere gönderilen yemeklerin kontrolünün, öğretmenler tarafından rol fazlası sorumluluk olarak görüldüğü belirtilmiş olup bu koda ilişkin bir yöneticinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Taşınmalı öğrencilere verilen yemeğin kontrolünü yapmak öğretmenler için rol fazlası sorumluluklardır.” (Y2)

Öğretmenlere mesai saatleri dışında verilen hizmet içi eğitim, seminer, kurs ve mesai saatleri dışında yapılan toplantılar da rol fazlası sorumluluk olarak değerlendirildiği belirtilmiştir.

“Bir devlet memuru olarak hizmet veren öğretmenlerin maalesef mesai mevhumu bulunmamaktadır. Okuldan sonra yapılan uzun veli görüşmeleri, sınıf ve okul gruplarında yazılanlara cevap vermek, önceden belirlenmemiş toplantı veya hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmak öğretmenlerin üstlenmeleri gereken görevler olarak karşımıza çıkmaktadır.” (Y12)

Okullarda kurulan komisyonlara öğretmenlerin katılmasının öğretmenler tarafından rol fazlası sorumluluk olarak değerlendirildiği belirtilmiş olup bu koda ilişkin bir görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretmenlere eğitim görevlerinden hariç bir sürü okulda komisyonlara yazıyorsun. Mesela muayene komisyonu, ihale komisyonu gibi. Bu tarz komisyonlar da öğretmenlere biraz fazladan yük oluşturuyor...” (Y3)

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için verildiği belirtilen projeler de öğretmenlerin rol fazlası sorumlulukları arasında görüldüğü belirtilmiştir.

“Öğretmenlere mevzuat dışında, reklama yönelik projelerde görev verilmektedir. Bu projelerin yürütülmesinde öğretmenler resen görevlendirilmektedirler.” (Y12)

Belirli gün ve haftalar ile ilgili yapılan çalışmalar her ne kadar yönetmelikte belirtilse de bunlar ile ilgili yapılan ekstra çalışmaların öğretmenler tarafından rol fazlası sorumluluk olarak görüldüğü belirtilmiştir.

“Mesela, okul öncesine bakıldığında yönetmelikte öğretmenlerin sorumlulukları fazladır. Bu sorumlulukların içinde belirli gün ve haftaların kutlanması, belirli gün ve haftalar ile ilgili çalışmalar yapılması vardır. Ama bazen öğretmenlere bu çalışmalar rol fazlası olarak görünebiliyor.” (Y4)

3.1.2. Öğretmenlerin veliler ile ilgili rol fazlası görev ve sorumlulukları

Okul yöneticilerinin görüşlerine göre, öğretmenler tarafından, veli eğitimleri, veli beklentileri, okul-veli iletişimi, veli ile etkinlikler ve veli ziyaretleri rol fazlası sorumluluk olarak görülmekte olup bu koda ilişkin yönetici görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Üst yönetimlerin velilere yönelik yapılmasını istedikleri eğitimlerin, öğretmenler tarafından rol fazlası sorumluluk olarak değerlendirildiği belirtilmiş olup bununla ilgili bir yöneticinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Milli eğitimin zorunlu olarak istemiş olduğu velilere yönelik kurslar, toplantılar ve eğitimleri rol fazlası olarak nitelendirebiliriz.” (Y11)

Öğretmenlerin, velilerin kendilerinden bekledikleri rol fazlası sorumlulukların olduğunu düşündükleri belirtilmiş olup bir yöneticinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Örneğin; bir anasınıfı öğretmenin 4-5 yaşlarındaki öğrencisinin burnunu temizlemek elbette ki hiçbir görev tanımında yoktur. Ancak bu gibi rol fazlası olarak görülen sorumluluklar kişilerin gönüllülük ve bağlılık eşiklerinin ne denli güçlü olduğu ile ilgilidir, benimsemekten geçer.” (Y10)

Öğretmenlerin, okul-veli iletişiminde kendilerinden beklenen rol fazlası sorumlulukların olduğunu düşündükleri belirtilmiş olup bir yöneticinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Okul-veli iletişimini sağlamak için öğretmenler bir iletişim kaynağı olarak görülmektedir. Okul-aile birliği, başış toplanması, okulun yaptığı/yapacağı sosyal etkinliklerde veli desteğinin sağlanması gibi oluşumlarda öğretmenler iletişimin önemli bir yükünü almaktadır.” (Y12)

Veli ile yapılacak olan etkinlikler için de öğretmenlerin, rol fazlası sorumluluk üstlendiklerini düşündükleri bir yönetici tarafından belirtilmiştir.

“Mesela bazen diyoruz ki: ‘Arkadaşlar yaz geldi. Velilerle bir piknik organize edin. Piknik yapmak zorunlu değil ama hem çocuklara hem size bir güzellik olabilir, bir gününüzü oraya ayırın.’ Mümkün olduğunca öğretmeni çok da fazla yormayacak şeyler istemeye çalışıyoruz ama onların gözünde yoruluyor olabilirler ve bunu rol fazlası olarak görüyor olabilirler.” (Y4)

Mesai saatleri dışında yapılan veli ziyaretlerinin öğretmenler tarafından rol fazlası sorumluluk olarak görüldüğüne ilişkin bir yöneticinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Veli ziyaretleri zorunlu değil. Öğretmen kiminle karşılaşacağını bilemiyor ve bunu rol fazlası bir sorumluluk olarak değerlendirebiliyor.” (Y1).

3.1.3. Öğretmenlerin rol fazlası mesleki görev ve sorumlulukları

Okul yöneticilerinin görüşlerine göre, öğretmenler tarafından, hizmet içi eğitim, dijital uyum ve örnek olma durumları rol fazlası sorumluluklar olarak görülmekte olup bu koda ilişkin yönetici görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmenlerin, mesai saatleri dışında yaptıkları toplantı ve aldıkları hizmet içi eğitimleri rol fazlası sorumluluk olarak değerlendirdikleri belirtilmiş olup bir yöneticinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Mesela, toplantılar eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde mümkün olduğunca okul saatlerinin dışında yapılması gerektiği belirtiliyor. Ama bunu pazar gününe koyunca...” (Y4)

Öğretmenlerin dijital platformlara uyum sağlaması için çaba göstermesinin rol fazlası sorumluluk olarak değerlendirdikleri belirtilmiş olup önemi vurgulanmış olup bir yöneticinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Bakanlık, sürekli kendini güncellemekte ve işlemleri dijital portallarda gerçekleştirmeye gayret etmektedir. Sürekli değişen bu dijital platformlara öğretmenlerin hızlıca uyum sağlanması istenmektedir...” (Y12)

Öğretmenin öğrencilere örnek olmasının istenmesi de öğretmenler tarafından rol fazlası sorumluluk olarak düşündükleri belirtilmiş olup bir yöneticinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Süre gelen zaman diliminde her zaman kutsal sayılan öğretmenlik mesleği, toplum içinde ve yetiştireceği yeni nesillere karşı örnek bir birey olmayı gerektirmektedir.” (Y10)

3.1.4. Öğretmenlerin rol fazlası okul çevresi ile ilgili görev ve sorumlulukları

Okul yöneticilerinin öğretmenlerden okulun reklamını yapmalarını istemesi ve bahçe düzenleme gibi okulun fiziki çalışmalarına katkıda bulunmasını istemesi, öğretmenler tarafından rol fazlası sorumluluklar olarak görüldüğü belirtilmiş olup bu koda ilişkin yönetici görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmenler tarafından, okulun biraz daha tanınır olması için öğrenci fotoğraflarının sosyal medya hesaplarında paylaşarak okulun reklamının yapılmasının kendilerinden istenmesini rol fazlası sorumluluk olarak algıladıkları belirtilmiş olup bir yöneticinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“...Reklam boyutunun fazlalaşması kısmında aslında gereksiz olan sorumluluklar var. Biz mesela okul hesabımızda paylaşıyoruz çocukları ama Instagram hesabımızda paylaşmıyoruz. Çocuklarının yüzünün görünmesi doğru bir şey değil. Yılın başında öğretmenlere çocukların fotoğraflarını çekip velilere atın dedik. Mesela bu da öğretmenim bir sorumluluğu değil ama çoğu okulun Instagram hesabına bakıyorsun her gün etkinlik yapıyor. Veliler görsün diye internete atıyorduk çocukların fotoğraflarını, etkinlikleri, o gün neler yapılıyor okulda. Ama şöyle de bir durum var öğretmen belki günde bir saatini çocukların fotoğraflarını çekmek için ayırıyor, okul dışında da bir yarım saati o fotoğrafları düzenlemek için ayarlıyor. Bu da gereksiz olan bir iş öğretmenler için.” (Y4)

Öğretmenler tarafından, bahçe düzenlemelerinin kendilerinden beklenmesini rol fazlası sorumluluk olarak gördükleri belirtilmiş olup bir yöneticinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Özellikle bahçe işleri çok zorlayıcı olabiliyor. Mesela, bahçede uğraşırken istiyoruz aslında, öğretmenler gelsin, çıkışta bir dursun ama hep genelde işim var, kolay gelsin diyorlar. Ben mümkün olduğunca söylemek istemiyorum çünkü yapmak isteyen gelir yapar. Bazılarının yeteneği de olmayabilir. Benim de görevim değil bahçeyi çapalamak ben zevk aldığım için yapıyorum ya da güzel olsun diye yapıyorum ama bazen öğretmenler bu işleri angarya olarak görebiliyor.” (Y4)

3.2. Öğretmenlerin Rol Fazlası Görev ve Sorumluluk İstememe Nedenlerine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin görüşlerine göre, öğretmenlerin rol fazlası görev sorumluluk istememe nedenleri, bireysel nedenler ve örgütsel nedenler olmak üzere iki alt tema altında gruplandırılmış daha sonra her alt tema kendi içinde kodlara ayrılmıştır. Her bir alt temaya ilişkin kodlar öğretmenlerin ifadeleriyle direkt desteklenmiştir. Araştırmanın ikinci sorusu, “Öğretmenlerin rol fazlası sorumluluk almak istememelerinin nedenleri nelerdir?” şeklindedir. Bu bağlamda elde edilen bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Rol fazlası Sorumluluk İstememe Nedenleri

Tema	Alt temalar	Kodlar	Katılımcılar
Öğretmenlerin rol fazlası sorumluluk istememe nedenleri	Bireysel nedenler	Risk almak istememesi	Y1, Y2
		Üst yöneticilere güven duyulmaması	Y1, Y2
		Yöneticilerin tutarsız davranması	Y1
		Öğretmene kendini değersiz hissettirilmesi	Y1
		Öğretmenin isteksiz olması	Y3, Y11
		Mesleği sevmeden yapması	Y2
		Kişilik özelliklerinin farklı olması	Y3, Y8
		Ekstra zaman gerektirmesi	Y5, Y7
		Verilen sorumlulukların öğrenci yararına olmaması	Y6
	Örgütsel nedenler	Mesleğin itibarsızlaşması	Y2
		Bazı görevlerde zorunlu tutulması	Y11
		Olumlu okul kültürünün olmayışı	Y4
		Yöneticilerin adaletsiz tutumları	Y3, Y10
		Çok fazla evrak yükü olması	Y3
		İletişim bozuklukları	Y3, Y4, Y12

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin rol fazlası görev ve sorumluluk istememelerinin nedenlerinin başında, öğretmenlerin okul idaresi ve diğer çalışanlarla kurduğu iletişim çatışmaları ve iş yükünün

dağıtımındaki adaletsizlikler gelmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntı, stres, güvensizlik, değersizlik hissi, mesleğini sevmemesi, kişilik özelliklerinin farklı oluşu, ek işlere zaman ayırmak istememesi, öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaşması, çalışmaların zorunlu tutulması, okul kültürünün olmayışı, evrak yükünün fazla olması gibi faktörler de öğretmenlerin sorumluluk almak istememe nedenleri arasında gösterilmektedir.

3.2.1. Rol fazlası görev ve sorumluluk istenmemesine ilişkin bireysel nedenler

Yönetici görüşlerine göre, öğretmenlerin, risk almak istememesi, üst yöneticilere güven duymaması, yöneticilerin tutarsız davranışları, öğretmenlerin kendilerini değersiz hissetmeleri, sorumluluklarını yerine getirmede isteksiz davranmaları, mesleğini sevmeden yapmaları, kişilik özelliklerinin farklı oluşu, rol fazlası sorumlulukların ekstra zaman gerektirmesi, yapılan ekstra çalışmalarının çoğunun öğrenci yararına olmayışı, öğretmenlerin rol fazlası sorumluluk istememelerine ilişkin bireysel nedenler olarak görülmektedir.

Okul yöneticileri, öğretmenlerin risk almak istememesi, farklı sıkıntı ve stres durumlarıyla karşılaşması gibi nedenlerle rol fazlası sorumluluk almak istemediklerini vurgulanmış olup bir yöneticinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir

“Risk var, sıkıntı var mesela serviste bir olay olsa onu nöbetçi öğretmene sorarlar. Öğretmenler de riskli gördüğü için sorumluluk almak istemezler. Velilerle ilgili olarak da kimisi iyi karşılayabilir, kimisi zor şartlardadır kendi durumunu göstermek istemez. Olumlu karşılamayabilir. Öğretmen nelerle karşılaşacağını bilemediği için tedirgin olabiliyor.” (Y1)

Öğretmenin olumsuz herhangi bir durum yaşadığında yöneticilerinin arkasında durmayışlarının yarattığı güvensizlik ve değersizlik hissini ve üst yöneticilerin tutarsız davranışlarının öğretmenlerin rol fazlası sorumluluk almak istememesine yol açtığı vurgulanmıştır.

“...Öğretmen üst makamların kendilerine değer verilmediğini düşündüğü ve arkasında durulduğunu hissetmediği için bazı sorumluluklardan kaçmak istiyorlar... Bakanlığımızın öğretmenine sahip çıkmayıp arkasında durmaması öğretmenin sorumluluk almaktan kaçmasına sebep oluyor... Yaptıkları işlemlerden sonra hukuki sorumluluklar doğacağından korkuyorlar ve böyle bir durumda kendilerine sahip çıkacak kimse olmadığını düşündükleri, o güveni hissetmedikleri için onlar da güvensiz davranıp sorumluluk almaktan kaçıyorlar...” (Y1)

Öğretmenlerin isteksizliğinin, rol fazlası sorumluluk istememelerine sebep olduğu vurgulanmış olup bununla ilgili bir yöneticinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretmene göre sadece dersini anlatsın, çocukların eğitiminden, gelişiminden sorumlu olsun yeterli. Ama atıyorum bir muayene komisyonunda öğretmen, beni ne ilgilendirir gibi bakabiliyor, istekli olmuyorlar. Çünkü ağır geliyor, bazen de işimi yapayım gideyim diye bakabiliyor bazı öğretmenler.” (Y3)

Mesleğini sevmeden yapan öğretmenlerin rol fazlası sorumluluk istemedikleri vurgulanmış olup bununla ilgili bir yöneticinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Mesleklerini sevmeden yapan, sadece aç kalmamak için bu mesleği yerine getiren öğretmenler her türlü sorumluluktan kaçıyorlar.” (Y2)

Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin farklı olmasının rol fazlası sorumluluk almak istememelerinde etkili olduğu belirtilmiş olup bununla bir yöneticinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Bazı öğretmenlerde kişilik yapısı etkiliyor genel olarak hiçbir şey yapmak istemiyor. Hatta mesleği bile yapmak istemeyen öğretmenler var.” (Y3)

Öğretmenlerin rol fazlası sorumlulukları yerine getirirken ek zaman harcaması gerektiği için bu sorumlulukları almak istemedikleri vurgulanmıştır.

“Tamamen zaman. Zaman ayırmak istenmeyen işlerde sorumluluk aksatılır. Öğretmenler zaten mesai içinde rol fazlası işler yaptığını düşündüğü için, mesai sonrasında fazladan hiç çalışmak ve sorumluluk almak istemiyorlar. Bir kazanımı olmayan sadece müfettiş veya idareye göstermelik yapılan işler zaman kaybı gibi görülür bu nedenle bu sorumluluklar yerine getirilmez yahut son anda yapılır.” (Y5)

Öğretmenlerin çocukların yararına olmadığını düşündüğü sorumlulukları almak istemediği vurgulanmıştır.

“Öğretmenlerin birçoğu kendimden ve yakın çevremden yola çıkarak baktığım zaman, çocukların yararına olabilecek çalışmalarda ücret düşünmeksizin hareket etmektedir. Fakat çocuğun çıkarına olmayan bir sorumluluklar bulunmamaktadır. Bu nedenle öğretmenler bu sorumlulukları almak istememektedir.” (Y6)

3.2.2. Rol fazlası görev ve sorumluluk istememesine ilişkin örgütsel nedenler

Yönetici görüşlerine göre, öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaşması, verilen görevlerde öğretmenlerin zorunlu tutulması, olumlu okul kültürünün olmayışı, yöneticilerin adaletli davranmamaları, evrak yükünün çok fazla olması ve okul yönetici ve öğretmenlerinin birbirleriyle iletişiminin bozuk olması, öğretmenlerin rol fazlası sorumluluk istememelerine ilişkin örgütsel nedenler olarak görülmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin itibarını kaybetmesi öğretmenlerin ek sorumluluklar almak istememesine sebep olduğu vurgulanmıştır.

“Velinin gözünde öğretmenin itibarsızlaşması gibi sebepler öğretmenin sorumluluk almaktan kaçmasına sebep oluyor.” (Y2)

Öğretmenlerin velilere yönelik yapacakları eğitimlerde onları zorunlu tutmaktan hoşlanmamaları, bu tarz sorumlulukları istememesine sebep olduğu vurgulanmıştır.

“Yine zorunlu olarak yapılması istenen eğitimlerde velileri zorunlu tutmaktan hoşlanmıyorlar. Bundan dolayı da görev almak istemiyorlar.” (Y11)

Okul kültürünün olmadığı okullarda öğretmenlerin rol fazlası sorumluluk almak istemediği, verilen sorumlulukların angarya olarak görüldüğü vurgulanırken, okul kültürünün olduğu okullarda öğretmenlerin rol fazlası sorumluluklardan kaçmadığı, görevleri isteyerek yaptıkları vurgulanmıştır.

“En önemli sebebi okul kültürünün olmaması. Bunu nasıl oturtmaya çalışıyoruz. Mesela yılın ilk günü kahvaltı yapalım, doğum günlerinde öğretmenlere bir pasta alalım, ara tatillerde bir şey yapalım, ayda bir dışarıda yemek yiyelim gibi. Ama ister istemez öğretmenlerin birbirleriyle çatışmaları olabiliyor. Böyle olunca okulda her şey angaryaya dönüyor. Bunu bana yaptırdın ona yaptırmadın, müdür bana angarya yüklüyor, diyebiliyor. Ama okulda bir bütünlük olsa herkes birbirinin yardımına koşsa o zaman angarya bir iş bile olsa hemen yapalım da bitsin diyebilirler. Bu şekilde angaryalar da azalır.” (Y4)

Okul yönetiminin adaletli tutumunun öğretmenlerin rol fazlası sorumluluk almak istememesinde etkili olduğu, adaletin olmadığı bir eğitim ortamında öğretmenlerin ekstra sorumluluk almak istemediği

belirtilmiş, yöneticilerin sorumlulukları verirken eşit davranması gerektiği vurgulanmış olup bir yöneticinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Biz mesela daha çok çalışan öğretmene sorumluluk verme taraftayız. Diyelim ki okulda on öğretmen var neden bu sorumluluğu hep ben alıyorum gibi eşit dağıtmadığında idarecinin bu sorumlulukları bir yerden sonra öğretmenlerde bir küsmeye oluşturabiliyor.” (Y3)

Öğretmenin evrak yükünün fazla olmasının rol fazlası sorumluluk almak istememesine sebep olduğu, eğitimin haricinde uğraşılan evrak işlerinin öğretmene ağır geldiği vurgulanmıştır.

“Ayrıca öğretmenlerin öğrenci sorumluluğu, evrak yükü çok fazla geliyor. Normal eğitimin haricinde bu tarz sorumluluklar ağır geliyor.” (Y3)

Öğretmenlerin, yöneticilerle ve birbirleriyle olan iletişim biçimlerinin rol fazlası sorumluluk almak istemelerini etkilediği belirtilmiş, kurum içinde olumlu iletişim içerisinde olan çalışanlar olduğunda öğretmenlerin ekstra görevler alırken daha istekli olduğu, iletişim çatışmaları yaşanan kurumlarda ise verilen bu görevlerin öğretmen için angarya olarak görüldüğü vurgulanmıştır. Bu koda ilişkin bir yöneticinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Okulda her işi yapan öğretmenlerin okul yönetimi ile iyi ilişkiler geliştirmeleri, bazı ayrıcalıklar alması, personel arasında gruplaşmaya neden olmaktadır. Dolayısıyla ‘idarenin adamı’ olmamak adına görev ve sorumluluk almak istemeyen öğretmenler de bulunmaktadır.” (Y12)

3.3. Rol Fazlası Görev ve Sorumlulukların Öğretmenlere Etkilerine İlişkin Bulgular

Rol fazlası görev ve sorumlulukların öğretmenler üzerindeki etkileri, duygusal açıdan etkileri ve mesleki açıdan etkileri olmak üzere iki alt tema altında gruplandırılmış daha sonra her alt tema kendi içinde kodlara ayrılmıştır. Her bir alt temaya ilişkin kodlar öğretmenlerin ifadeleriyle desteklenmiştir. Araştırmanın üçüncü sorusu, “Rol fazlası görev ve sorumlulukların öğretmenler üzerindeki etkileri?” şeklindedir. Bu bağlamda elde edilen bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Rol Fazlası Görev ve Sorumlulukların Öğretmenler Üzerindeki Etkileri

Tema	Alt temalar	Kodlar	Katılımcılar
Rol fazlası görev ve sorumlulukların öğretmenler üzerindeki etkileri	Duygusal açıdan etkileri	Öğretmenin zihnen ve mental olarak yorulması	Y3, Y5
		Öğretmede bıkkınlık, yılmışlık hissi yaratması	Y4, Y6
		Stres oluşturmaları	Y1, Y10, Y11
		Tükenmişlik hissi	Y7
		Motivasyonun düşmesi	Y2, Y8, Y9
		İşin içinde olmasından dolayı mutlu hissetmesi	Y3
		Okul işlerine dahil olmasından dolayı okulu sahiplenmesi	Y3
	Mesleki açıdan etkileri	Okul komisyonlarına üye olunmasıyla okul hakkında bilgi sahibi olması	Y3
		Eğitimin dışındaki işlerle uğraşmasından dolayı eğitim kalitesinin düşmesi	Y3
		Mesleki gelişimi engellemesi	Y4, Y10
		Olumsuz okul kültürü	Y6, Y12
		İş yükünün fazla olmasından dolayı eğitimin verimliliğinin azalması	Y10
		Öğretmenin performansının düşmesi	Y6
		İş yükünün fazla olmasından dolayı sorumluluk almak istememesi	Y4, Y5

Tablo 4 incelendiğinde, rol fazlası görev ve sorumlulukların öğretmenler üzerinde stres yarattığı, öğretmenlerin motivasyonunun düştüğü, bıkkınlık ve yılmışlık gibi etkilere neden olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin fazla iş yükünden dolayı yorgunluk, tükenmişlik hissettiği, fazla iş yükünün

olmasından dolayı mesleki gelişimi olumsuz etkilediği, fazla iş yükünün örgütsel adalete zarar vererek okul kültürünü olumsuz etkilediği, eğitimin veriminde düşüşe sebep olduğu, öğretmenin performansını olumsuz etkilediği görülmektedir. Olumlu bir etki olarak ise okul komisyonlarına üye olunmasıyla okul hakkında bilgi sahibi olunması ve okul işlerine dâhil olunmasıyla öğretmenin okulu daha çok sahiplendiği ifade edilmiştir.

3.3.1. Rol fazlası görev ve sorumlulukların duygusal açıdan etkileri

Okul yöneticilerinin görüşlerine göre, rol fazlası görev ve sorumlulukların, öğretmeni zihnen yorması, öğretmende bıkkınlık, yılgınlık hissi yaratması, stres oluşturması, tükenmişlik hissi ve motivasyonun düşmesi olumsuz etkiler olarak görülürken; işin içinde olunmasından dolayı mutluluk hissedilmesi, okul işlerine dâhil olunmasından dolayı okulun sahiplenilmesi, öğretmenlere duygusal açıdan olumlu etkileri olarak görülmektedir.

Öğretmenlere verilen rol fazlası görevlerin öğretmenler üzerinde yorgunluk oluşturduğu belirtilmiş olup bir yöneticinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Rol fazlası görevler öğretmenleri mental olarak yormakta ve gördüğüm kadarıyla kişiyi mesleğinden soğutmakta...” (Y5)

Öğretmenlere verilen rol fazlası görev ve sorumlulukların öğretmenler üzerinde bıkkınlık, yılgınlık uyandırdığı belirtilmiş olup bir yöneticinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Mesleki bıkkınlık çok fazla oluyor. Sürekli bugün de bitsin bu hafta da geçsin diye düşünüyorlar. Eğer öğretmen mutluyorsa serbest zamanda da vereceğini verir.” (Y4)

Rol fazlası görevlerin öğretmenler üzerinde stres yarattığı vurgulanmış olup bir yöneticinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretmenler kendilerine tanımlanan görev ve sorumluluklarını bazısını ya da tamamını rol fazlası olarak değerlendiriyorlarsa eğer; bu durum kişilerde stres, kaygı ve isteksizliğe yol açar.” (Y10)

Öğretmenlere verilen rol fazlası sorumlulukların öğretmenlerde tükenmişlik hissi yaratacağı vurgulanmış olup bir yöneticinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“...Rol fazlası görev ve sorumluluklarımız tükenmişlik hissine sebep oluyor. Öğretmen kavramından anne, baba, ağabey, abla gibi öğretmenin hiç de sorumlu olmadığı birçok rol beklenmektedir...” (Y7)

Öğretmenlerin kurumlarında yüklendiği rol fazlası sorumlulukların öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği vurgulanmış olup bir yöneticinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Rol fazlası görev ve sorumluluklar gönüllülük esasına dayanmadığında öğretmenler açısından görevlerinde memnuniyetsizlik meydana getiriyor ve öğretmenlerin çalışma motivasyonunu düşürüyor.” (Y8)

Öğretmenlere verilen rol fazlası sorumlulukların, öğretmeni işin içine dâhil edeceğinden öğretmenin mutlu olmasını sağladığı ve okulu daha da sahiplendiği vurgulanmıştır.

“Bazen öyle bir oluyor ki öğretmene rol fazlası sorumluluk verdiğimizde (bahçe boyamada ya da bahçede bir materyal hazırlamada) okulu daha çok sahiplenen öğretmenler de oluyor. Çünkü okula bir emek vermiş oluyor, okuldaki yönetim işlerine katılmış oluyor ya da muayene komisyonu, ihale komisyonu gibi komisyonlara üye olduğunda öğretmen okulu daha bir sahipleniyor, sahiplendiği kuruma da daha iyi hizmet verebiliyor.” (Y3)

3.3.2. Rol fazlası görev ve sorumlulukların mesleki açıdan etkileri

Mesleki gelişim, okul kültürü ve sorumluluktan kaçma, bilgi sahibi olma, eğitim kalitesinde düşüş, öğretmenlerin performans ve verimliliğinde azalma rol fazlası görev ve sorumlulukların öğretmene mesleki açıdan etkileri olarak görülmektedir.

Okul yöneticileri, öğretmene verilen rol fazlası sorumlulukların öğretmenin okul işleyişiyle ilgili olarak bilgi sahibi olmasını sağladığını vurgulanmış, bunun yanında ekstra işlerle uğraşmanın eğitimin kalitesini düşürdüğünü belirtmiştir.

“Okulun ilk ihtiyaçlarıyla ilerleyişiyle alakalı bilgi sahibi olmuş oluyor ve direkt süreçlere katılmış oluyor.” (Y3)

Rol fazlası sorumlulukların öğretmenlerin mesleki gelişimlerini olumsuz etkilediği vurgulanarak olup bir yöneticinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretmenin gelişimini engelliyor. Daha fazla iş yükü olduğu için büyük okullara gitmek istemiyorlar. Örneğin bizim okulda e-twinning projesi yapan iki öğretmen var. Onlarla birlikte, onlara sorarak kendini geliştirebiliyorsun, onlara yakından sorularını sorup yardım alabiliyorsun. Ama daha küçük bir okulda böyle bir şansın olmayabiliyor...” (Y4)

Öğretmene verilen rol fazlası sorumlulukların okul kültürünü olumsuz etkilediği, örgütsel adalete zarar verdiği vurgulanmış olup bir yöneticinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Özellikle projelerde istekle görev almak isteyen öğretmen bir müddet sonra yalnız bırakılmakta ve yapmak zorundaymış gibi davranılmaktadır. Bu durum öğretmenin bakış açısını ve performansını olumsuz yönde etkilemekte, okuldaki bütün işleri o öğretmen yapmalıymış gibi davranılmaktadır. Bu da öğretmenler arası iletişim ve adalete sekte vurmakta okul kültürünü de olumsuz etkilenmektedir.” (Y6)

Rol fazlası sorumluluk verilen öğretmenlerin verimliliğinde düşüş yaşandığı, bu durumun performanslarını olumsuz etkilediği ve öğretmenlerin sorumluluk almaktan kaçmalarına sebep olduğu vurgulanmış olup bir yöneticinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretmenin performansına etki etmektedir. Özellikle projelerde istekle görev almak isteyen öğretmen bir müddet sonra yalnız bırakılmakta ve yapmak zorundaymış gibi davranılmaktadır. Bu durum öğretmenin bakış açısını ve performansını olumsuz yönde etkilemekte, okuldaki bütün işleri o öğretmen yapmalıymış gibi davranılmaktadır.” (Y6)

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, yönetici görüşlerine göre, öğretmenlerin rol fazlası görev ve sorumluluklara ilişkin görüşleri ve rol fazlası görev ve sorumlulukların öğretmenler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma yarı yapılandırılmış üç soru üzerinden yürütülmüş, sorular betimsel analiz yöntemiyle analiz edilerek kodlar ve temalar oluşturulmuştur.

4.1. Öğretmenlerin Rol Fazlası Görev ve Sorumluluklarına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci teması öğretmenlerin rol fazlası görev ve sorumluluklarının tespiti yöneliktir. Birinci alt temada öğretmenlerin idari alanda rol fazlası görev ve sorumlulukları üzerinde durulmuş, taşınmalı araç ve yemek kontrolü, evrak, dosya portfolyo gibi kâğıt işlerinin yoğun olmasından dolayı öğretmenlerin eğitime ayıracağı zamanı bu işlere harcadığı, yıl içerisinde öğretmenlerin üye olduğu komisyonlar, yürütmek durumunda olduğu projeler ve belirli gün ve haftalar ile ilgili yaptıkları ekstra çalışmalara vurgu yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin rol fazlası görev olarak algıladıkları bazı görevlerin sorumluluklar kapsamında olan davranışlar olduğu görülmüştür. Rol fazlası davranışlar resmi görevler tanımlarının dışına çıkan ve resmi ödül sisteminin bir parçası olmayan davranışlardır (Srivastava & Dhar, 2015). Örgütün gereksinim duyduğu resmi mekanizmalara alternatif olarak işlev görür ve örgütün işleyişini daha etkili hale getirmeye yardımcı olurlar (Krug, 2015). Öğretmenlerin ekstra rol davranışları, öğrencilerin öğrenme yetenekleri ve niyetleri üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Bu nedenle öğretmenlerin ekstra rol davranışlarının kurumun niteliğini iyileştirdiği gözlemlenmiştir (Vigoda-Gadot, 2007). Kısaca, öğretmenlerin rol tanımlarında olan fakat öğretmenlerce rol fazlası görev olarak algılanması nedeniyle öğretmenler gereksiz duygusal-psikolojik ve mesleki sorunlar yaşamaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin rol içi ve rol dışı sorumluluklarına ilişkin farkındalıklarının artırılması gerektiği söylenebilir.

Birinci alt problem bağlamında ulaşılan sonuçlara göre, taşınmalı araç ve yemek kontrollerinin öğretmenler üzerinde bir yük olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin taşınmalı araçları kontrol etmesi kendi sorumluluk ve uzmanlık alanı olmadığı için angarya iş olarak görülmesi Kazak'ın (2020) çalışması ile örtüşmektedir. Yapılan araştırmalarda taşınmalı araç kontrollerinde yaşanan sorunlar, oluşabilecek kaza riski ve güvenlik problemlerinden dolayı araç kontrollerinin okullardan alınıp kolluk kuvvetlerine verilmesi önerilmektedir (Yanbakar, Bulut, Mart & Yavuz, 2023). Taşınmalı araç kontrollerinde sorumluluk alınması öğretmenlerde strese sebep olmakta ve bu risk altına girmek istememektedirler. Taşınmalı araç kontrolünün öğretmenlerin sorumluluğundan alınması, onların daha rahat ve stressiz bir ortamda çalışmasını sağlayacaktır. Öğretmenlere ekstra verilen kâğıt ve evrak işlerinin öğretmenler tarafından fazladan iş yükü olarak algılandığı Esen, Temel ve Demir'in (2017) araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Sendikalar, öğretmenlerin, yaptıkları evrak işlerinin amaca hizmet etmediğini, kâğıt üzerinde kaldığını düşündüğünden, evrak işlerini angarya işler olarak nitelendirmektedir (Ergün, 2020). Ayrıca, öğretmenler, planlar, zümre toplantıları, kulüp rehberliği gibi pek çok işi kendi yapmak zorunda kalmakta ve ders dışı etkinliklere ayıracak vakit bulamamaktadır (Balcıoğlu, 2013: 86). Öğretmenlerin eğitime ayıracağı zamanı evrak işlerine ayırması öğretmenler için ekstra bir yük oluşturmaktadır. Okullarda, evrakların mümkün olduğunca dijital ortamda gerçekleştirilmesi hem öğretmenler üzerindeki evrak yükünü hafifletecek, hem de öğretmenler, öğrencilerin eğitimi için daha fazla zaman ayırabileceklerdir. Öğretmenlere kendi isteklerinin dışında proje verilmesi, yıl içerisinde pek çok projelerde yer almaları öğretmenler tarafından rol fazlası görev ve sorumluluk olarak görüldüğü belirtilmiştir. Öğrencilerin projelerde görev almak istememesi öğretmenlerin de işini zorlaştırmakta ve bu projeler için ayrıca zaman ayırmalarını gerektirmektedir (Ünver, Arabacıoğlu & Okulu, 2015). Görüldüğü gibi öğretmenlerin pek çok projede yer alması ekstra zaman ve planlama yapmalarını gerektirdiğinden öğretmenin iş yükünü artırmakta, bu durum da öğretmenler tarafından rol fazlası görev ve sorumluluk olarak algılanmaktadır.

İkinci alt temada, yöneticilerden alınan cevaplar neticesinde öğretmenlerin veliler ile ilgili rol fazlası sorumlulukları üzerinde durulmuş, veli eğitimleri, veli beklentileri, okul-veli iletişimi, veli ile etkinlikler

ve veli ziyaretleri konularına vurgu yapılmıştır. Okul öncesi öğrencileri, yaşları gereği daha çok yardıma ihtiyaç duyan, öz bakımını tam olarak kendi gerçekleştiremeyen bireylerdir (Bozali & Camadan, 2018). Bu araştırmada, velilerin, çocukların yemekleri, kıyafet değişimi gibi pek çok konuda öğretmenden beklenti içinde olduğu, vurgulanmıştır. Veli ziyaretleri, gezi, konferans, çeşitli etkinlikler yapılarak okul-aile iletişimi güçlendirilip, okula veli katılımı sağlanabilir (Akkaya, 2007). Okul yöneticileri, öğretmenlerden, bu iletişimi güçlendirmek için öğretmenlerden veli ziyaretleri yapmalarını, piknik düzenlemelerini veya farklı etkinliklerle veliyi okula dâhil etmelerini isteyebilmektedir. Bu etkinlikler mesai saatleri dışında olduğundan öğretmenler tarafından rol fazlası sorumluluk olarak görülmektedir. Etkili bir okul-aile iş birliği için okul, veli ve öğretmenler arasında etkili bir iletişim olması gerekir (Erten, 2000). Aileler WhatsApp, internet, ev ziyaretleri gibi iletişim yollarını kullanmak istemektedir (Bahçıvan, Kalay & Bay, 2018). Bu iletişim araçlarının kullanılmasıyla öğretmenler okul dışında çok geç saatlerde dahi veliyle görüşmekte, gün içinde yapılan aktivitelerin fotoğraflarını ailelere gönderme, sosyal medya veya okul web sitesine bu fotoğrafları yüklemek için ayrıca zaman ayırmak durumunda kalmakta olduğundan tüm bunların öğretmenler için rol fazlası sorumluluk olarak görüldüğü vurgulanmıştır. Görüldüğü gibi her velinin farklı beklentileri ve talepleri olabileceğinden, bu talepleri karşılamak için, öğretmenin ek zaman ve çaba harcaması gerekmekte bu da öğretmenin yükünü artırmaktadır.

Üçüncü alt temada, yöneticilerden alınan cevaplar neticesinde öğretmenlerin mesleki rol fazlası sorumlulukları üzerinde durulmuş, hizmet içi eğitim, dijital uyum ve örnek olma konularına vurgu yapılmıştır. Öğretmenlerin mesai saatleri dışında katıldığı hizmet içi eğitimler, kurslar/seminerler yönetici ve öğretmenler tarafından rol fazlası görev ve sorumluluklar olarak görülmektedir (Kazak, 2019). Mesai saatleri dışında yapılan bu çalışmaların istenilen katkıyı sağlamadığı düşünüldüğünden angarya olarak görüldüğü Ergün'ün (2020) çalışmasıyla örtüşmektedir. Mesai saatleri dışında öğretmenlerin kendi özel hayatlarıyla ilgili sorumlulukları olduğundan yapılan bu çalışmalar rol fazlası sorumluluk olarak değerlendirilmektedir. Görüldüğü gibi verilen hizmet içi eğitimlerin mesai saatleri dışında olması ve eğitimi veren kişilerin alanında uzman kişilerden olmaması hizmet içi eğitimin amacına hizmet etmesini engellemekte ve verimli olmamaktadır. Ancak son dönemlerde online olarak verilen eğitimlerin zamanlamasını kişinin kendi ayarlaması ve alanında uzman kişiler tarafından verilmesi bu eğitimlerin daha verimli olmasını sağlamakta ve hizmet içi eğitime olan katılımı artırmaktadır. Çalışmada, öğretmenlerin dijital yeterlilik alanında gelişmeleri ve değişen çağa ayak uydurmaları konusuna vurgu yapılmıştır. Bir öğretmenin mesleğini başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmesi için kendi alanının içeriğini teknoloji ile bütünleştirme konusunda bilgi sahibi olması (Albayrak, Canbazoğlu, Baran & Özbay, 2016) gerekir. Öğretmenlerin hızla değişen teknolojiyi takip etmesi gerekmekte, bu da bu alanda kendini sürekli geliştirmesini gerekli kılmaktadır. Teknolojiye ayak uydurmak için öğretmenlerin tüm bu yenilikleri takip etmesi, ekstra zaman ve emek gerektirdiğinden öğretmenler için ekstra bir sorumluluk olarak görülebilmektedir. Öğrencilerin, öğretmenlerini örnek aldığı vurgulanarak öğretmenlerin davranışlarıyla öğrencileri olumlu yönde geliştirecek şekilde örnek olması gerektiği vurgusu yapılmıştır. Öğretmenlerin öğrencilere örnek olması, öğrencilerin akademik başarılarından çok daha fazlasını etkileyen bir konudur. İyi bir öğretmen, değerleri, davranışları, motivasyonu ve iletişim becerileri konusunda öğrencileri olumlu bir şekilde etkileyebilir ve onların kişisel gelişimlerine katkıda bulunabilir.

Dördüncü alt temada, yöneticilerden alınan cevaplar neticesinde öğretmenlerin okul çevresi ile ilgili rol fazlası sorumlulukları üzerinde durulmuş, okul reklamının yapılması ve bahçe düzenlemesi ile ilgili konulara vurgu yapılmıştır. Öğretmenlerin 7/24 sınıf gruplarında ya da sosyal medya hesaplarında sınıfta

her yapılan etkinliği paylaşması beklenmekte bunun için de öğretmenlere ekstra sorumluluklar verilmektedir. Okul bahçesinin düzenlenmesinde öğretmenlerin görev alması beklenmekte ve gönüllülük esasına dayanan bu gibi işlerin okul iklimini geliştirdiği düşünölmektedir. Çetin, Yeşilbağ ve Akdağ'ın (2003) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin gönüllülük esasına dayalı görev bilincinin gelişmesi ve diğerlerine yardım etme davranışlarının okul iklimini olumlu etkilediği vurgulanmıştır. Göröldüğü gibi okul bahçesi veya okul ile ilgili bakım gereken konularda öğretmenlerin gönüllülük esasına dayalı görev alması beklenmektedir. Olumlu okul ikliminin olduğu okullarda bu duruma daha sık rastlanırken tersi durumlarda bu görevler öğretmenler tarafından rol fazlası sorumluluk olarak görölebilmektedir. Bu durum da öğretmenin okulu sahiplenmesine engel olmakta öğretmenin okula bağlılığını olumsuz etkilemektedir.

4.2. Öğretmenlerin Rol Fazlası Sorumluluk İstememe Nedenlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın ikinci sorusu öğretmenlerin rol fazlası sorumluluk istememe nedenlerini belirlemeye yöneliktir. Bu temada yöneticilerden alınan cevaplar neticesinde iki alt tema oluşturulmuştur. Birinci alt temada öğretmenlerin rol fazlası sorumluluk istememede bireysel nedenler üzerinde durulurken ikinci alt temada örgütsel nedenlere vurgu yapılmıştır. Araştırmalar, öğretmenlerin aşırı iş yükünün ve fazlası görevlerin, sadece psikolojik sağlıklarını etkilemekle kalmadığını, tutumlarını ve davranışlarını da olumsuz etkilediğini (Huyghebaert, Gillet, Beltou, Tellier ve Fouquereau, 2018); mesleği erken bırakmalarına neden olduğunu göstermektedir (Sugden, 2010). Öğretmenlerin sorumluluk almak istememelerindeki en önemli etkenlerin daha çok psikolojik ve duygusal destek ve motivasyon eksikliği nedeniyle olduğu söylenebilir. Bir kısmı uzmanlık ve sorumluluk kapsamında olan görevlerin bile ekstra görevler olarak göröülmesinin nedenlerinden biri belki de budur. Öğretmenler, bu mutsuzluğunu belki de savunma mekanizmalarını kullanarak bilinçsiz bir şekilde duygu ve davranışlarına yansıtılmaktadır. Bu da hem birey hem okul örgütünü olumsuz etkileyen sonuçlar doğurabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre yöneticiler, ilk alt temada, öğretmenlerin rol fazlası sorumlulukların strese neden olduğunu, herhangi riskli bir durumda arkasında duran yöneticilerin olmadığını düşündüklerinden bu sorumluluklardan kaçtıklarını belirtmişlerdir. Çalışanların kendi alanı dışındaki kararlara katılmaları onlarda gereksiz bir endişeye sebep olmaktadır (Aydın, 2010). Herhangi bir risk altına girmek istemeyen öğretmenler de rol fazlası sorumluluk almak istememektedir. Göröldüğü gibi öğretmenlerin herhangi olumsuz bir durumda onun arkasında duracak bir yönetici olmamasından dolayı endişelenmesi ve herhangi olumsuz yasal bir olay yaşamak istememesi rol fazlası bu görevleri yapmak istememesine neden olmakta karşılaşılabileceği olumsuzluklardan kaçmak istemesine neden olmaktadır. Yöneticileri ve çevresi tarafından değer görmediğini hisseden öğretmenler rol fazlası görev almak istememektedirler. Yöneticilerden alınan cevaplar doğrultusunda mesleğini sevmeden, sadece para kazanmak için yapan, okulda yapılacak işlerde isteksiz davranan ve kendini değersiz hisseden öğretmenler verilen işleri rol fazlası görev olarak görmekte ve bu sorumlulukları almaktan kaçınılmaktadırlar. Kaymaz (2021), yaptığı araştırmada çalışanlara fazla iş yükü verilmesinin onların endişelenmesine neden olduğunu belirtmektedir. Uysal, Akbulut ve Ertan (2015) ise yaptıkları çalışmada fazla iş yükünün çalışanların psikolojilerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir. Tümkaya ve Uştu (2016) ise mesleğini sevmeden yapan öğretmenlerin başarılı olamayacağını vurgulamaktadır. Göröldüğü gibi öğretmenlere verilen rol fazlası sorumluluklar öğretmenlerde isteksizliğe sebep olmakta ve onların işlerini severek ve isteyerek yapmasını engellemektedir. Kazak'ın (2019) araştırmasında, angarya olarak nitelendirilen işlerin, iş yükü olduğu ve zaman kaybına sebebiyet verdiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar da araştırmada elde edilen bu rol fazlası sorumlulukların daha çok okul saatleri dışında olduğundan öğretmenlerin bunlar için ekstra

zaman harcaması gerektiği, bu sebepten ek sorumluluklar istemedikleri şeklindeki bulguları desteklemektedir.

İkinci alt temada, yöneticilerden alınan cevaplar neticesinde öğretmenlerin rol fazlası sorumluluk istememelerine ilişkin örgütsel nedenler üzerinde durulmuş, mesleğin itibarsızlaşması, verilen görevlerde zorunlu tutulmaları, olumlu okul kültürünün olmayışı, yöneticilerin adaletli davranmamaları, fazla evrak yükü ve çalışanlar arasındaki olumsuz iletişim konularına vurgu yapılmıştır. Öğretmenlik mesleğinin itibarını kaybetmesi, çevre tarafından önemsiz olarak görülmesi öğretmenlerin rol fazlası sorumluluk alma konusunda isteksiz olmasına neden olmaktadır. Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde bu konu ile ilgili yapılan araştırmalarda öğretmenlik mesleğinin saygınlığının kaybedilip öğretmene değer verilmemesinin kollektif sorumluluğu engellediği vurgulanmaktadır (Sezgin, Kaymak & Doğan, 2020). Ayrıca verilen bazı ekstra görevlerde öğretmenlerin gönüllülük esasına bırakılmayıp zorunlu tutulması öğretmenlerin bu işleri istemeden yapmasına sebep olmakta ve bu işleri angarya olarak nitelendirmesine sebep olmaktadır. Var olan değerlerini paylaşan okullar, okul kültürünün olduğu, etkili okullardır (Fırat, 2010). Yapılan araştırmada, olumlu okul kültürünün olmadığı okullarda öğretmenlerin ekstra sorumluluklardan kaçtığı görülürken olumlu iklimin olduğu okullarda öğretmenlerin bu sorumlulukları isteyerek yaptığı belirtilmiştir. Yöneticilerden alınan cevaplara göre, okulda görev dağılımı yaparken hep aynı öğretmene görev verilmesi, çalışan öğretmenin daha çok çalıştırılması bir süre sonra bu öğretmenlerin de bu sorumlulukları almak istememesine sebep olmaktadır. Ayrıca öğretmenler yaptıkları pek çok evrak işini gereksiz görmekte ve bunlara ayıracağı zamanı eğitime ayırmayı tercih etmektedirler. Fırat'ın (2010) yaptığı araştırmada, var olan değerlerini paylaşan okulların, okul kültürünün olduğu etkili okullar olarak belirtilmesi araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir. Görüldüğü gibi olumlu okul ikliminin olduğu, okul kültürünün olduğu kurumlarda öğretmenler bu durumdan olumlu etkilenmekte ve sorumluluk almaktan kaçmamakta, ancak paylaşımın az ve olumsuz okul kültürü olan okullarda öğretmenlerin isteksiz davrandığı görülmektedir.

4.3. Rol Fazlası Görev ve Sorumlulukların Öğretmenler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın üçüncü sorusu rol fazlası görev ve sorumlulukların öğretmenler üzerindeki etkilerini belirlemeye yöneliktir. Bu temada yöneticilerden alınan cevaplar neticesinde iki alt tema oluşturulmuştur. Birinci alt tema, rol fazlası sorumlulukların öğretmenler üzerinde duygusal açıdan etkileri iken ikinci alt tema mesleki açıdan etkileri olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin iş yükü etkili bir şekilde yönetilmelidir, Bunun nedeni, öğretmenler her şeyden önce duyguları olan insanlardır ve fazla çalıştırıldığında depresif, stresli ve sıkıntı yaşayabilen insanlardır (Ayeni & Amanekwe, 2018). Näring, Vlerick ve Ven (2012), yaptıkları çalışmada öğretmenlerden beklenen ekstra duygusal iş taleplerinin duygusal tükenmede etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yöneticiler, astlarından bekledikleri veya istedikleri ekstra rol davranışını talep etme eğiliminde olabilirler. Ancak, bu talepler zaman içinde bir zorunluluk algısına dönüşebilir. Bu durum, bireysel ve örgütsel olumsuz sonuçlara neden olabilir (Vigoda-Gadot, 2007). Örneğin, Kazak'ın (2019) çalışmasında fonksiyonel olmayan iş ve işlemlerin, öğretmenleri rahatsız ettiği; öğretmen performansının etkili kullanımını olumsuz etkilediği ve iş çıktılarının kalitesini düşürdüğü tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre yöneticiler, öğretmenin zihnen ve mental olarak yorulması, öğretmende bıkkınlık, yılgınlık hissi yaratması, stres oluşturması, tükenmişlik hissi, motivasyonun düşmesi, işin içinde olmasından dolayı mutlu hissetmesi, okul işlerine dâhil olmasından dolayı okulu

sahiplenmesi konularına vurgu yapılmıştır. Verilen rol fazlası sorumluluklar öğretmenleri hem zihnen hem de mental olarak yormakta öğretmenlere verilen bu sorumlulukların çokluğu, hissedilen yorgunluktan dolayı öğretmenlerde yılgınlık uyandırmakta ve rol fazlası görev olarak görülmektedir. Yöneticilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda öğretmenlere verilen rol fazlası görev ve sorumlulukların öğretmenlerin motivasyonunu düşürdüğü görülmüştür. İş motivasyonu, öğretmenlerin mesleklerindeki isteklerinin yeterliliği ile ilgilidir (Ertürk & Aydın, 2016). Alanyazın incelendiğinde, Kılıklı'nın (2019) yaptığı çalışmada, yoğun iş yükünün öğretmenleri yordduğu ve motivasyonlarını düşürdüğünün vurgulanması araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Görüldüğü gibi rol fazlası görev ve sorumluluklar öğretmenlerin asli görevi olan eğitime ayıracağı zamanı kısıtlamakta öğretmende yoğun bir iş yükü, duygusal ve fiziksel olarak yorgunluğa sebep olmakta ve bu durum da öğretmenin motivasyonunun düşmesine sebep olmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin okulda ekstra sorumluluk alması okula kendisini ait hissetmesini ve okulu daha fazla sahiplenmesini sağlamaktadır. Böylece işlerin içinde olduğunu ve şeffaflık içinde yapıldığını gören öğretmen daha mutlu olmaktadır. Ergül (2005) yaptığı çalışmada, yaptığı işten memnun olan çalışanların daha verimli bir şekilde çalışacağını vurgulamıştır. Öğretmenlerin işlerinde mutlu olarak çalışması onların verimliliklerini olumlu yönde etkileyecek, yaptıkları işlerde daha fazla çaba göstermesini sağlayacak ve daha iyi bir eğitim ortamı sunabileceklerdir.

İkinci alt temada, yöneticilerden alınan cevaplar neticesinde rol fazlası sorumlulukların öğretmenlere mesleki açıdan etkileri üzerinde durulmuştur. Bu alt temada, okul işleyişi hakkında bilgi sahibi olma, farklı işlerle uğraşmaktan dolayı eğitim kalitesinin düşmesi, mesleki gelişimini engellemesi, olumsuz okul kültürünün oluşması, verimliliğin düşmesi, öğretmenin performansında düşüş yaşanması ve sorumluluktan kaçma konularına vurgu yapılmıştır. Öğretmenler, okuldaki görevlerde sorumluluk alarak okul ile ilgili konularda bilgi sahibi olmakta ve okulu daha da sahiplenmektedirler. Bununla birlikte verilen ekstra görevlerle öğretmenlerin çok zaman harcaması, eğitim dışında farklı işlerle de uğraşmaları bazen eğitimi ikinci planda bırakabilmektedir. Bu da eğitimde kalitenin düşmesine sebep olmaktadır. Özellikle merkezi okullarda, resmi programlar gibi daha fazla iş yükünün olmasından dolayı öğretmenler bu okullarda çalışmak istememekte, bu durum da öğretmenlerin mesleki gelişimini olumsuz etkilemektedir. Her öğretmenin, zamanı, kabiliyeti ve sosyal durumu birbirinden farklı olduğundan, rol fazlası davranışları gösterme düzeyleri de farklılık göstermektedir. Bu davranışları gösteren öğretmenler idare ile daha yakından ilişkiler kurmakta, bazı öğretmenler de bu durumu kabullenemeyebilmektedir. Bu durum da örgütsel adaleti zayıflatmakta ve okul kültürünü olumsuz etkileyerek öğretmenlerin verimliliği ve performansını düşürmektedir. Ayrıca yöneticilerden alınan cevaplar doğrultusunda, yaptığı çalışmaların karşılığını alamayan öğretmenler de sorumluluktan kaçma eğilimi göstermektedir. Kazak'ın (2019) çalışmasında belirtilen fazla iş yükünün eğitimin kalitesini düşürdüğü ve verimliliği azalttığı sonucu, araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin rol fazlası görev ve sorumluluklara ilişkin algıları farklılık göstermektedir. Rol fazlası olarak görülen bazı görev ve sorumlulukların bir kısmının öğretmen görev ve sorumlulukları kapsamında olduğu söylenebilir. Ayrıca, rol ve sorumluluk kapsamında olan fakat fonksiyonel olmayan bazı iş ve işlemler de rol fazlası olarak algılanmaktadır. Bu nedenle, görev ve sorumluluklara ilişkin farkındalığın dikkatli bir şekilde yönetilmesi önem arz etmektedir. Çünkü öğretmenlerin, okul yöneticisiyle iyi bir ilişkiye sahip olma, öğretme becerilerini veya girişimlerini kullanmaya teşvik edilme, fikirlerini ifade etme fırsatlarına sahip olma, düzenli olarak olumlu geri bildirim

alma ve rolünde değerli hissetmeye ilişkin algıları, öğretmenlerin teşvik edilmesi ve olumlu bir öğrenme ortamının sürdürülmesinde önemli faktörlerdir (Masoom, 2021).

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

a. Araştırmada öne çıkan sonuç: öğretmenlerin rol ve sorumluluklarının farkında olmayışı ve rol ve sorumluluk kapsamındaki fonksiyonel olmayan iş ve işlemlerin de rol fazlası ya da gereksiz angaryalar olarak görülmesidir. Bu nedenle, lisans eğitimi ve öğretmenlik uygulaması aşamalarında öğretmen rol ve sorumluluklarına ilişkin farkındalık sağlanmalıdır. Görev sürecinde ise okul yöneticilerinin direkt ya da dolaylı olarak bu farkındalığı farklı ortamlarda, toplantılar yoluyla ve bireysel sohbetlerle, sağlaması konusunda üst yönetimler teşvik etmelidir.

b. Rol fazlası sorumluluklar okulun gelişimini ve çıktılarının kalitesini artırmak amacıyla verilirken öğretmende stres ve motivasyon kaybına neden olmaktadır. Öğretmenlerin motivasyonlarının artırılması ve iş streslerinin azaltılması için iş yükü oluşturan ve rol fazlası olarak yüklenen işlerden vazgeçilmelidir.

c. Gereksiz görülen ve aslında rol ve sorumluluk kapsamında olan iş ve işlemlerin yapılmasının özendirilmesi için üst mevkilerce öğretmenler, desteklenmeli, yaptıkları çalışmalar sonucunda ödüllendirilerek değerli oldukları hissettirilmelidir.

d. Konu ile ilgili daha farklı evren örneklemelerde farklı desenlerde farklı gruplardan toplanacak verilerle karşılaştırmalar yapılabilir. Karma desen çalışmalar yürütülebilir.

Yazar Katkı Beyanı:

1. Ümit BOZYİĞİT: Literatür tarama, yöntem yazama, veri toplama ve analiz etme, kodlama, tartışma ve sonuç yazımı.

2. Ender KAZAK: Danışmanlık, inceleme ve düzenleme.

5. KAYNAKÇA

- Akçay, A. (2003). Okul müdürleri öğretmenlerini etkileyebiliyor mu? *Milli Eğitim Dergisi*, (157), 75-88.
- Akkaya, M. (2007). *Öğretmenlerin ve velilerin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılımı çalışmalarına ilişkin görüşleri*. [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Albayrak, S., A., Canbazoglu, B., S., Baran, E., & Özbay, U. (2016). Farklı branşlardaki öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilikleri ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(1), 1-21.
- Altınok, V. (2021). Farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 441-475.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi* (9. basım). Hatipoğlu Yayıncılık.
- Ayeni, A. J., & Amanekwe, A. P. (2018). Teachers' instructional workload management and students' academic performance in public and private secondary schools in Akoko North-East Local Government, Ondo State, Nigeria. *American International Journal of Education and Linguistics Research*, 1(1), 9-23.
- Bahçivan, E., Kalay, B., & Bay, D. N. (2018). Okul öncesinde okul aile işbirliğine yönelik ailelerin ve öğretmenlerin beklentileri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 58-82.

- Balcıoğlu, İ. (2013). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sosyal etkinlik algıları*. [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Feryal Matbaası.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri*. 2. Baskı. No: 93, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Borman, W. C., & Motowildo, S. J. (1997). Task performance and contextual performance: the meaning for personnel selection research. *Human Performance* 10(2), 99–109. https://doi.org/10.1207/s15327043hup1002_3
- Bozali, S. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki haz düzeylerinin açıklanmasında mesleki benlik saygısı ve rol fazlası davranışların rolü*. [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Bozali, S., & Camadan, F. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki haz düzeylerinin açıklanmasında mesleki benlik saygısı ve rol fazlası davranışların yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi. *Başkent Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(1), 27-39.
- Bozkurt, E., & Kutlu, H. (2021). Öğretmenlik mesleğinin imajı: Toplumsal algı, mesleğin doğası, saygınlık ve gelecekteki durumuna ilişkin deneyimler. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 114-142.
- Buluç, B. (2008). Ortaöğretim okullarında örgütsel sağlık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 571-602.
- Çetin, M., Yeşilbağ, Y., & Akdağ, B. (2003). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(17), 39-54.
- Çınkır, Ş. (2019). *Bildiri Kitabı*. Anı Yayıncılık, 1290-1297.
- Diş, O., & Ayık, A. (2016). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, (58), 499-518.
- Ergül, H. F. (2005). Motivasyon ve motivasyon teknikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 67-79.
- Ergün, H. (2020). Eğitim sendikalarına göre okullarda angarya işler. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 4(1), 110-121.
- Ersan, N. (1994). Başarılı yöneticilerin nitelikleri. *Eğitim ve Bilim*, 18(92), 49-55.
- Erten, G. (2000). İlköğretimde okul-aile iş birliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 71-83.
- Ertürk, R., & Aydın, B. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 147-173.
- Esen, Y., D., Temel, F., & Demir, E. (2017). Türkiye'deki öğretmenlerin karşılaştıkları mesleki sorunların ikili karşılaştırma yöntemi ile ölçeklenmesi. *Eğitim ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(1), 47-62.
- Fırat, Ş. N. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değerler sistemlerine ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 71-83.
- Gümüştekin, G., & Varol, İ. (2020). İnförmel iletişimin rol ötesi davranışları ile geri çekilme davranışları üzerindeki etkisi. *Management and Political Sciences Review*, 2(1), 132-150.

- Huyghebaert, T., Gillet, N., Beltou, N., Tellier, F., & Fouquereau, E. (2018). Effects of workload on teachers' functioning: A moderated mediation model including sleeping problems and overcommitment. *Stress and Health*, 34, 601-611.
- İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014). T: C. Resmi Gazete, 29072, 26 Temmuz 2014.
- İşbaşı, J. Ö. (2000). *Çalışanların yöneticilerine duydukları güvenin ve örgütsel adalete ilişkin algulamalarının örgütsel vatandaşlık davranışının oluşumundaki rolü: bir turizm örgütünde uygulama*. [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Kalmaz, M., & Tozkoparan, G. (2020). Psikolojik sahiplenmenin çalışanların ekstra rol davranışı üzerine etkisi: Özel sektörde bir araştırma. *İzmir İktisat Dergisi*, 35(2), 255-270.
- Kanten, P., & Yeşiltaş, M. (2013). Pozitif örgütsel davranışlar üzerine kavramsal bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 4(8), 83-106.
- Karacaoğlu, K., & Güney, Y. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının, örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkisi: Nevşehir ili örneği. *Öneri Dergisi*, 9(34), 137-153.
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17), 39-56.
- Kaymaz, A. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde değişen iş yükü ve etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 71-85.
- Kazak, E. (2019). Okulda angarya iş ve işlemlerin performansın niteliği ve iş çıktıları üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25(4), 692-744.
- Kılıklı, M. (2019). *X ve Y kuşağı bağlamında öğretmenlerin ekstra rol davranışını açıklayan öncüller: Antalya ve Denizli'deki özel okullarda bir araştırma*. [Doktora tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Köse, A., & Uzun, M. (2020). Öğretmenlerin kendini işe verememe nedenleri üzerine fenomenolojik bir çözümleme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 680-728.
- Krug, M. T. (2015). *Academic optimism, organizational citizenship behavior, and principal support: an examination of factors effecting teacher agency in elementary schools*. (PhD diss.), The College of William and Mary, Virginia. <https://scholarworks.wm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6960&context=etd>
- Küçükahmet, L. (2003). *Bir meslek olarak öğretmenlik*. L. Küçükahmet (Ed.), Öğretmenlik mesleğine giriş (s.1-26, 4. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Lev, S., & Koslowsky, M. (2012). On-the-job embeddedness as a mediator between conscientiousness and school teachers' contextual performance. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 21(1), 57-83.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. S. Turan). Nobel Yayınları.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). T. C. Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran 1973
- Özen, Y. (2015). *Sorumluluk Eğitimi*. Vize Yayıncılık.
- Öztürk, M. A., & Erdem, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin iş yükü algısı ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 926-958.
- Schnake, M. E., & Dumler, M. P. (2003). Levels of measurement and analysis issues in organizational citizenship behaviour research. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, (76), 283-301.

- Sezer, A., Çoban, O., & Akşit, İ. (2017). Öğretmenlerin sorumluluk değeri algılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 20(42), 122-144.
- Sezgin, F. (2005). Örgütsel vatandaşlık davranışları: Kavramsal bir çözümleme ve okul açısından bazı çıkarımlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 317-339.
- Sezgin, F., Kaymak, F., N., & Doğan, E. (2020). Okullarda kolektif sorumluluğun anlam ve doğası. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 313-327.
- Somech, A., & Oplatka, I. (2009). Coping with school violence through the lens of teachers' role breadth: The impact of participative management and job autonomy. *Educational Administration Quarterly*, 45, 424-449.
- Söğüt, E. (2020). *Okulda karşılaşılan etkisiz süreçler ve rol belirsizliği*. [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Sönmez, E., & Cemaloğlu, N. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki imaj algısı ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(7), 2117-2141.
- Srivastava, A. P., & Dhar, R. L. (2015). Training comprehensiveness: construct development and relation with role behaviour. *European Journal of Training and Development*, 39(7), 641-662.
- Sugden, N. A. (2010). *Teacher workload: A formula for maximizing teacher performance and well-being*. (Walden Dissertations and Doctoral Studies). Walden University, Minnesota, US.
- Süme, G., & Aslan, H. (2022). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 1285-1298.
- Şahin, Ç., Korkmaz, M., & Çakmakı, C. (2012). Dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik ile lider-üye etkileşiminin beklenen vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 7-36.
- Şimşek, Ş., & Çelik, A. (2013). *Yönetim ve Organizasyon*. Eğitim Yayınevi.
- Tosuntaş, Ş. B. (2020). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin incelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(1), 53-61. <http://dx.doi.org/10.31805/acjes.746234>
- Tutar, H. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik: Bir model önerisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 117-140.
- Tümkaya, S., & Uştı, H. (2016). Tükenmişliğin mesleğe bağlılıkla ilişkisi: Sınıf öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 272-289.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Uysal, T., H., Akbulut, H., & Ertan, S. (2015). Aşırı iş yükünün performans perspektifinden çalışma psikolojisinde negatifliğe etkisi: Muhasebe meslek gruplarına yönelik bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(38), 980-991.
- Ünver, O., Ü., Arabacıoğlu, S., & Okulu, H. Z. (2015). Öğretmenlerin bu benim eserim proje yarışması rehberlik sürecine ilişkin görüşleri. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 12-35
- Ünsal, S. (2021). Öğretmenlik mesleğinin tanımı, önemi ve öğretmenlerin değişen rolleri üzerine nitel betimsel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(42), 1481-1504.
- Vigoda-Gadot, E. (2007). Redrawing the boundaries of OCB? An empirical examination of compulsory extra-role behavior in the workplace. *Journal of Business and Psychology*, 21(3), 377-405.

- Yanbakar, E., Bulut, D., Mart, M., & Yavuz, R. (2023). Taşımali eğitim yapan ilkokul ve ortaokullarda yönetici ve öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Spor, Eğitim ve Çocuk*, 3(1), 1-27.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Ortaokul Öğrencilerinde Okul Terk Riskinin İncelenmesi*

Duygu Şeyma AVŞAR¹, H. İsmail ARSLANTAŞ²

¹(Sorumlu yazar) Uzm., duyguseymavsar77@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7230-4180

²Pr. Dr., Mersin Üniversitesi, adaca66@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3109-6714

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 11.02.2024	<p>Bu araştırma ortaokul öğrencilerinde okul terk riski taşıyan öğrencilerin incelenmesi ve okul terk risklerinin tespit edilmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini basit tesadüfi örnekleme yolu ile seçilmiş 2022-2023 eğitim öğretim yılında kamu ortaokullarında öğrenim gören 5., 6., 7. ve 8. sınıf ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin okul terk riski puanları kişisel bilgi formu ve Okul Terk Riski Ölçeğinden (OTRÖ) elde edilen verilerden oluşmaktadır. Bulgular incelendiğinde, okul terk riskinin ölçeğin geneli ve alt boyutlarında ortalamanın üzerinde yaşanmakta olduğu ortaya konmuştur. Bunun dışında ise cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrencinin kardeş sayısı ve kaçınıcı kardeş olduğu, devamsızlık gün sayısı ve ailelerinin aylık gelir düzeyine göre değişiklik gösterdiği de tespit edilmiştir.</p>
Kabul Tarihi: 04.04.2024	
© UEAD 2024 Tüm hakları saklıdır.	

Anahtar Sözcükler: Okul terk riski, ortaokul öğrencileri, okul terk nedenleri.

Investigating of School Dropout Among Middle School Students

Article Information	ABSTRACT
Received: 11 February 2024	<p>This research aims to examine middle school students at risk of school dropout and to identify school dropout risks based on students' perspectives. The sample of the research consists of 5th, 6th, 7th, and 8th-grade middle school students selected through simple random sampling during the 2022-2023 academic year in public middle schools. The data for the school dropout risk scores of these students are obtained from personal information forms and the School Dropout Risk Scale (SDRS). Upon examining the findings, it is revealed that the school dropout risk is experienced above the average in both the overall scale and its sub-dimensions. Additionally, variations are observed based on gender, presence of another working person in the family, student's room, household status, quiet environment, private tutoring, internet and digital device access, grade level, school, number of siblings, birth order among siblings, grade point average, number of days absent, and monthly income level of their families.</p>
Accepted: 4 April 2024	
© UEAD 2024 All rights reserved.	

Keywords: School dropout risk, middle school students, reasons for school dropout.

DOI: 10.32960/uead.1435067

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Avşar, D. Ş., & Arslantaş, H. İ. (2024). Ortaokul öğrencilerinde okul terk riskinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 8(1), 108-125.

Citation Information: Avşar, D. Ş., & Arslantaş, H. İ. (2024). Investigating of school dropout among middle school students. *National Journal of Education Academy*, 8(1), 108-125.

1. GİRİŞ

Eğitim tüm bireylerin doğuştan sahip olduğu temel bir haktır. Toplumun yapıtaşı olan bireylerin yetişmesinde ve ülkelerin kalkınmasında en önemli etkenlerden biri olan eğitim ile bireyler hem ülkelerinin hem de kendi geleceklerini inşa etmektedir. Okullar da eğitimin gerçekleşmesini sağlayan birer eğitim kurumu olarak önemli konumdadır. Ancak eğitimin önemi günümüzde yeterince fark edilmemekte ve okullarda birçok öğrencinin eğitimini yarıda bırakması ile yapılan yatırımlar boşa harcanmaktadır. Ancak yasal olarak zorunlu dahi olsa pek çok çocuk temel eğitimlerini tamamlamadan okul terki yapmaktadır. En genel haliyle öğrencilerin başarılı olamayıp diploma elde edemediğinden okuldan ayrılması olarak tanımlanan okul terki, küresel bir sorun haline dönüşmektedir (Mahoney, 2018). Ballı ve Kartal'a (2020) göre ise diploma alınmadan, belirlenen yaş sınırına erişmeden okuldan ayrılmak okul terki olarak belirtilmiştir. Okulu terk eden birey, yalnızca kendi yaşamında ve geleceğinde değil; toplumun da geleceğinde değişikliklere neden olmaktadır. Çocuklar eğitim haklarından vazgeçerken ülkelerde uzun vadede yoksulluğun ve işsizliğin artması, refahın azalması, suç ve intihar oranlarında artış gibi çeşitli problemlerle karşılaşmaktadır (Ramsdal & Wynn, 2021). Öğrenciler açısından bakıldığında ise öğrencilerin eğitimlerini yarıda bırakması sonucunda gelecek yaşamlarında kendilerine bir kariyer inşa etmede sorunlar yaşaması, niteliği düşük işlerde çalışmak durumunda kalmaları, sağlık problemleri ve yaşam boyu öğrenmeden yoksun kalmaları gibi sorunlarla yüzleşmeleri gerekebilir (Altun Aslan, 2022; Bakırtaş & Nazlıoğlu, 2021). Okul terki durumu bu nedenle oldukça önemli bir problem olarak görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin okul terki yapmalarının ardında pek çok neden olduğu ve sürecinde karmaşık olduğu görülmektedir (Karacabey, 2016).

Okul terk nedenleri sıralandığında başta cinsiyet olmak üzere, akademik başarı, sınıf tekrarı, ailenin sosyoekonomik gelir düzeyi, okula karşı ilgisizlik, devamsızlık, akran sorunları ve antisosyal davranışlar gibi nedenlerden oluştuğu görülmektedir (Dirik, 2020; Küçükarslan, 2019; Zorbaz & Özer, 2020). Yayımlanan pek çok rapor incelendiğinde, Türkiye'deki okul terk oranlarının ortalamanın üzerinde bulunduğu tespit edilmiştir (ECEC, 2014; OECD, 2016; EUROSTAT, 2017). Bu nedenle, okulu terk etme riski gösteren öğrencilerin tespit edilmesi ile okul terkinin önüne geçilebileceği düşünülmektedir. Bu araştırma ile birlikte öğrencilerin okul terk riski nedenlerinin belirlenmesi ve okul terklerinin önlenmesine yardımcı olabilecek ipuçlarının bulunabilmesi amaçlanmaktadır.

1.1. Okul Terki

Okul terki, eğitim sisteminde önemli bir problem durumu olarak görülen bir olgudur. Ancak okul terkinin ardında yer alan nedenler ise oldukça karmaşıktır ve her öğrenci için bu nedenler değişebilmektedir. Alanyazında, çeşitli sınıflandırmalar vardır ve en fazla kabul gören nedenler ailesel, çevresel, bireysel ve okula dair nedenler olmak üzere dört temel neden olarak sınıflandırılmaktadır (Karacabey, 2016). Bu nedenlerden biri olarak *ailesel nedenlerin*, genellikle çocukların ailelerinin ekonomik durumlarına katkı sağlayabilmek için okuldan ayrıldıkları saptanmıştır (Alfonso vd., 2018). Bu durum günümüzde de devam eden bir sorundur ve oldukça yaygındır (Emiroğlu & Gençtanırım Kurt, 2023). Bunun dışında ise aile ile çocukları arasındaki ilişki durumu, ailenin sahip olduğu çocuk sayısı, çocuklarının kaçınıcı sırada olduğu gibi nedenler ailesel nedenler arasındadır (Akbulut, 2021).

Okula dair nedenler, okulun fiziki donanımları, okulun bulunduğu çevre, öğrenci sayısının okulun büyüklüğü ile oranı, öğretmenler ile öğrenciler arası ilişkiler, akran ilişkileri gibi nedenler bulunur (Robison vd., 2017). *Bireysel nedenler ise* öğrencilerin okulu sevmemesi, otoriteye karşı olma duyguları, öğrencilerin

yasaklı madde kullanımları, okulda yasak olan araç-gereç bulundurmaları veya akranlarına kötü davranışlar sergilemeleri ve onları yaralamaları gibi nedenler sıralanabilmektedir (Wood vd., 2017). Ayrıca, cinsiyet değişkeni de önemli bir bireysel faktör olarak yer alır. *Çevresel nedenler* ele alındığında, öğrencilerin sosyal çevrelerinde dışlanması, sosyal çevrelerinin onları kötü alışkanlıklara veya yasak maddelere alıştırmaları, çevrelerinin eğitime yönelik bakış açıları veya okul ile öğrencilerin evlerinin uzak olması gibi nedenler bulunur (Şahin vd., 2016). Yukarıda ele alınan tüm nedenler okul terk nedenleri arasındadır. Ancak her çocuğun okul terk nedeni değişiklik gösterebilir. Bu bağlamda okulu bırakmaya yönelik riskli görülen davranışlara ve tutumlara sahip çocukların tespit edilmesi sağlanabilir. Bu nedenle okul terk riskinden söz etmekte yarar vardır.

1.2. Okul Terk Riski

Okul terk riski, okulu terk etmede diğer öğrencilerden daha farklı davranışlarda bulunan ve bu nedenle okulu terk etmede riskli olarak görülen öğrencileri temsil eden bir kavramdır. Okul terk riski ile ilgili risk tipleri bulunmaktadır (Robison vd., 2017). Bu araştırmada Sütçü'nün (2015) geliştirdiği "Okul Terk Riski Ölçeğinde" belirlenen okul terk riski tipleri esas alınarak araştırma gerçekleştirilmiştir. Ölçeğe göre üç risk tipi bulunmaktadır. Bu risk tipleri sırası ile "Başarısızlık algısı tipi, Sessiz davranma tipi ve Antisosyal davranma tipi olarak sınıflandırılır. Başarısızlık algısı tipine göre öğrencilerin derslerinde anlamakta sorun yaşadıkları, derslere karşı ilgili olamadıkları, kendilerini başarısız olarak görmeleri ve öğrenme güçlükleri yaşamaları ve bu nedenle sınıf tekrarı yapmaları gibi davranışlar görülebilmektedir. Sessiz davranma tipine göre öğrencilerin sosyal ortamlarda sorunlar yaşadıkları, okul içi ve okul dışında çeşitli sorunlar yaşadıkları ve okuldan giderek koptukları gözlenmektedir (Zorbaz, 2018). Antisosyal davranma tipinde ise öğrencilerin akran zorbalığı yaptığı, okula geç gelip gittiği, derslere katılım göstermedikleri, saldırgan davranışlarda buldukları ve okul kurallarına aykırı davrandıkları saptanmıştır (Emiroğlu & Gençtanırım Kurt, 2023).

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın ana problem cümlesi "Ortaokul 5.,6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul terk riski puanları ne düzeydedir?" biçimindedir. Araştırmanın alt problemleri ise aşağıda bulunmaktadır;

1. Ortaokul 5.,6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul terk riski cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Ortaokul 5.,6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul terk riski sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul 5.,6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul terk riski öğrenim gördüğü okula göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Ortaokul 5.,6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul terk riski öğrencinin kaç kardeşi olduğuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Ortaokul 5.,6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul terk riski öğrencinin kaçınıcı kardeş olduğuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Ortaokul 5.,6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul terk riski not ortalamasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

7. Ortaokul 5.,6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul terk riski devamsızlık gün sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
8. Ortaokul 5.,6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul terk riski öğrencinin ailesinin aylık gelirine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Okul terki kavramsal olarak birçok nedenden kaynaklanabilmekle birlikte bir anda ortaya çıkan veya tespit edilmesi kolay olan bir sorun olarak görülmektedir. Bu araştırmanın çalışma grubu olarak ortaokul kademesinin tercih edilmesinde de belirli nedenler vardır. Öncelikle ortaokul ara bir katman olarak ilköğretimden mezun olan öğrenciler için yeni bir kademedir ve yapılan birçok çalışmada özellikle lise düzeyinde öğrencilerin okul terk oranlarının arttığı tespit edilmiştir (Arslan, 2021; Bakırtaş & Nazlıoğlu, 2021; Koçtürk, Bilge & Yüksel, 2018; Nazlı & Sezer, 2023). Bu nedenle lise öncesinde okulu terk etme riski bulunan öğrencilerin tespit edilmesi ile okul terk oranlarının azaltılabilmesinde etkili olabileceği düşünüldüğü için ortaokul kademesi uygun görülmüştür. Nitekim, yapılan çalışmalar incelendiğinde de okul terkinde ortaokul kademesinin okula yönelik bırakma eğilimi göstermede, belirli risk davranışları göstermede önemli bir kademe olduğunu tespit eden çalışmalar olduğu saptanmıştır (Altun, Yüksek & Günal, 2022; Köse, 2014; Özgü, 2015; Sağın & Güllü, 2020; Şimşek & Şahin, 2013; Yeşilgöz Şengün, 2023).

2. YÖNTEM

Bu araştırma ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul terk riski düzeylerinin saptanabilmesi ve bu öğrencilerin cinsiyete, sınıf düzeyine, öğrencinin kaç kardeşi olduğuna, öğrencinin ailede kaçınıcı kardeş olduğuna, not ortalamasına, devamsızlık gün sayısına, öğrencinin ailesinin aylık gelirine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla betimsel tarama modeli ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel ve ilişkisel tarama modeli nicel araştırmalarda sıklıkla kullanılan araştırma yöntemlerindedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2024). Betimsel tarama modellerinde araştırma konusu betimlenir ve var olan olgu veya olay olduğu biçimde ifade edilir (Karasar, 2020). İlişkisel tarama modellerinde ise iki ya da daha fazla değişken bir arada yer alır ve bu değişkenlerin anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmeye çalışılmaktadır. Basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile tercih edilen Mersin ili merkez ilçelerindeki (Akdeniz, Mezitli, Toroslar, Yenişehir) kamu okullarındaki 606 öğrenci araştırmada yer almıştır. Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin okulları arasındaki örneklem sayılarının, kademelerdeki öğrenci sayılarının ve kız/erkek öğrenci sayılarının birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir. Nicel verilerden elde edilen bilgiler doğrultusunda katılımcılara ilişkin bilgilerin bulunduğu tablo yer almaktadır.

Tablo 1. Nicel Veriler Toplanan Öğrencilerin Kişisel Bilgi Formundan Elde Edilen Bilgiler

	f	%
Cinsiyet		
Kız	319	52.6
Erkek	287	47.4
Toplam	606	100.0
Sınıf Düzeyi		
Beşinci Sınıf	136	22.4
Altıncı Sınıf	181	29.9
Yedinci Sınıf	127	21.0
Sekizinci Sınıf	162	26.7
Toplam	606	100.0

Kaç Kardeşi Var		
Kardeşi yok	58	9.6
1 kardeş	201	33.2
2 kardeş	134	22.1
3 kardeş	96	15.8
4 kardeş	53	8.7
4 kardeş ve daha fazla	64	10.6
Toplam	606	100.0
Kaçınıcı Kardeş		
Kardeşi yok	58	9.6
1. kardeş	201	33.2
2. kardeş	134	22.1
3. kardeş	96	15.8
4. kardeş	53	8.7
4. kardeş ve daha fazla	64	10.6
Toplam	606	100.0
Not Ortalaması		
0-44	6	1.0
45-54	9	1.5
55-69	74	12.2
70-84	202	33.3
85-100	315	52.0
Toplam	606	100.0
Devamsızlık Gün Sayısı		
10 günden az	506	83.5
10 gün	39	6.4
10 günden çok	61	10.1
Toplam	606	100.0
Ailenin Aylık Geliri		
7.552 ₺ ve altı	131	21.6
7.553 ₺- 14.000 ₺	231	38.1
14.001 ₺ ve üstü	244	40.3
Toplam	606	100.0

2.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini elde etmek amacı ile Sütçü (2015) tarafından geliştirilen OTRÖ ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu ile öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, kaçınıcı kardeş, not ortalaması, devamsızlık gün sayısı ve ailesinin aylık gelirine yönelik bilgilerine ulaşılmıştır.

Okul Terk Riski Ölçeği; Sütçü (2015) tarafından geliştirilen ve 33 maddesi bulunan ölçeğin üç alt boyutu vardır. Başarısızlık algısı alt boyutunda 8 madde, Sessiz davranma alt boyutunda 9 madde ve Anti sosyal davranma alt boyutunda (16 madde) bulunmaktadır. Kullanılan ölçek Likert tipi 5'li derecelendirme ölçeği özelliğine sahiptir. Öğrencilerin 2,50 puan ve üzerinde puan almaları öğrencilerin okul terk riski düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin başarısızlık algısı alt boyutu için Cronbach Alpha değeri .83, sessiz davranma alt boyutu için .84 ve antisosyal davranma alt boyutu için ise .91 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada da Cronbach Alpha değeri başarısızlık algısı alt boyutunda .80, sessiz davranma alt boyutunda .84 ve antisosyal davranma alt boyutu için ise .86 olarak tespit edilmiştir. Veri toplama süreci ortalama 20-30 dakika kadar sürmüştür.

2.2. Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerini toplamak için hazırlanan Kişisel bilgi formu ve Okul Terk Riski Ölçeği uygulanabilmesi için velilere veli onam formu doldurulmuştur. Veli onam formlarının ardından ise formlar katılımcılar tarafından gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır. Veri toplama süreci 20-30 dakika kadar sürmüştür.

2.3. Veri Analizi

Araştırmada alt problemlere yönelik veriler nicel yöntem ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler katılımcılara uygulanan kişisel bilgi formu ile Okul Terk Riski Ölçeği ile toplanan verilerden oluşmaktadır. Analizlerin uygulanması için ölçekten elde edilen puanların dağılımının normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Buna göre, kayıp veri bulunmamakta ve tespit edilen 16 uç değer örneklem grubundan çıkarılmıştır ve araştırma toplam 606 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Normallik testleri için hangi testin kullanılacağına dair gözlem sayıları incelenmiş ve gözlem sayısının 30 ve üzeri olması nedeni ile Kolmogorov Smirnov (K-S) testi uygulanmıştır. Uygulanan parametrik testler için gereken varsayımların sağlanmasının ardından araştırmanın alt problemlerine ilişkin ilişkisiz örneklemelere yönelik olarak ilişkisiz örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmasına karar verilmiştir. Analizlerde cinsiyet için ilişkisiz örneklemelerde kullanılan t- testi, sınıf düzeyi, okul, kardeş sayısı, kaçınca kardeş, not ortalaması, devamsızlık gün sayısı ve ailesinin aylık gelir düzeyi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi “Ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul terk riski puanları ne düzeydedir?” biçimindedir. Ortaokul öğrencilerinin okul terk riski düzeyini saptayabilmek için uygulanan Okul Terk Riski Ölçeğinden aldıkları puanlarının ölçeğin alt boyutlarına ilişkin betimleyici istatistik sonuçları aşağıda sunulmaktadır;

Tablo 2. Okul Terk Riski Ölçeğinden Aldıkları Puanların Alt Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikleri

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std Sapma
Başarısızlık Algısı	606	1.63	5.00	3.89	.03109
Sessiz Davranma	606	1.00	5.00	3.58	.03834
Anti Sosyal Davranma	606	2.53	5.00	4.24	.02441

Tablo 2’de ortaokul öğrencilerinin başarısızlık algısı alt boyutuna ait puanların ortalaması 3,89’dur. Ölçeğin başarısızlık alt boyutundan alınan en düşük puan 1,63 ve en yüksek puan ise 5,00’tir. Ortaokul öğrencilerinin sessiz davranma alt boyutuna ait puanların ortalaması 3,58’dir. Sessiz davranma alt boyutundan alınan en düşük puan 1,00 ve en yüksek puan ise 5,00’tir. Antisozyal davranma alt boyutuna ait puanların ortalaması 4,24’dir. Ölçeğin antisozyal davranma alt boyutundan alınan en düşük puan 2,53 ve en yüksek puan ise 5,00’tir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin okul terk riski cinsiyete göre anlamlı fark göstermekte midir?” şeklindedir. Ortaokul öğrencilerinin okul terk riski düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı

bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan analiz sonucu aşağı tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Okul Terk Riski Ölçeğinin Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkiz Örneklerde t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.s	sd	t	p
Başarısızlık algısı	Kız	319	3.88	43.13	770	-.458	.478
	Erkek	287	3.90	44.91	760		
Sessiz Davranma	Kız	319	3.52	53.83	961	1.607	.182
	Erkek	287	3.65	54.37	921		
Antisosyal Davranma	Kız	319	4.29	31.75	567	1.962	.012*
	Erkek	287	4.19	37.39	633		
Toplam	Kız	319	3.89	34.50	633	-.358	.721
	Erkek	287	3.91	38.47	651		

*p<.0.5

Tablo 3'te, ölçeğin genelinde ve başarısızlık algısı alt boyutu ve sessiz davranma alt boyutunda ortaokul öğrencilerinin okul terk riski düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Antisosyal davranma alt boyutunda, kız öğrencilerin okul terk riski düzeylerinin ($\bar{X}= 4,29$), erkek öğrencilere ($\bar{X}= 4,19$) oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 4. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Terk Riski Ölçeğinden Aldıkları Puanların Öğrencinin Sınıf Düzeyine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	S	sd	f	p	Anlamlı Fark
Başarısızlık Algısı	5.Sınıf	136	3.99	82.80	3.602	8.444	.000*	5.sınıf – 7.sınıf 6.sınıf – 7.sınıf 6. sınıf – 8.sınıf
	6.sınıf	181	4.06	69.96				
	7.sınıf	127	3.67	73.81				
	8.sınıf	162	3.79	75.53				
	Total	606	3.89	76.53				
Sessiz Davranma	5.sınıf	136	3.62	01.00	3.602	5.699	.001*	6.sınıf – 7.sınıf 6. sınıf – 8.sınıf
	6.sınıf	181	3.78	92.46				
	7.sınıf	127	3.36	88.67				
	8.sınıf	162	3.50	91.81				
	Total	606	3.58	94.37				
Antisosyal Davranma	5.sınıf	136	4.24	66.08	3.602	8.395	.000*	6.sınıf – 7.sınıf 6. sınıf – 8.sınıf
	6.sınıf	181	4.35	59.00				
	7.sınıf	127	4.16	52.62				
	8.sınıf	162	4.17	60.00				
	Total	606	4.24	60.08				

*p<.0.5

Tablo 4'te, ortaokul öğrencilerinin okul terk riski düzeyleri arasında öğrenim gördüğü sınıf düzeyine göre ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Başarısızlık algısı alt boyutunda ($F(3,602) = 8,444, p < .05$) göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Sınıf düzeyinin başarısızlık algısı alt boyutunda farkın kaynağını 5. sınıf ve 7. sınıf, 6. sınıf ve 7. sınıf ve 6.sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu saptanmıştır. Sessizlik algısı alt boyutunda ($F(3,602) = 5,699 p < .05$) anlamlı biçimde değişmektedir. Sınıf düzeyinin sessiz davranma alt boyutunda farkın kaynağını 6.sınıf ve 7. sınıf ve 6. sınıf ve 8.sınıf öğrencilerinin oluşturduğu saptanmıştır. Antisosyal davranma alt boyutunda ($F(3,602) = 8,395, p < .05$) sınıf düzeyi değişkenine anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Sınıf düzeyinin antisosyal davranma alt boyutunda farkın kaynağını 6.sınıf ve 7. sınıf ve 6.sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu gözlenmiştir.

Tukey testinin başarısızlık algısı alt boyutundaki sonuçlarına göre, 5. sınıf ($\bar{X} = 3,99$) öğrencilerinin 7.sınıf ($\bar{X} = 3,67$) öğrencilerine kıyasla, 6.sınıf öğrencilerinin ($\bar{X} = 4,06$) 7.sınıf öğrencilerine ($\bar{X} = 3,67$) kıyasla ve 6.sınıf öğrencilerinin 8.sınıf ($\bar{X} = 3,79$) öğrencilerine kıyasla okul terk riskini daha yüksek düzeyde yaşadıkları görülmektedir. Sessiz davranma alt boyutundaki sonuçlarına göre, 6. sınıf ($\bar{X} = 3,78$) öğrencilerinin 7.sınıf ($\bar{X} = 3,36$) öğrencilerine kıyasla okul terk riskini daha yüksek düzeyde yaşadıkları tespit edilmiştir. Antisosyal davranma alt boyutundaki sonuçlara göre ise, 6. sınıf ($\bar{X} = 4,35$) öğrencilerinin 8. sınıf ($\bar{X} = 4,17$) öğrencilerine kıyasla okul terk riski düzeylerinin daha fazla olduğu saptanmıştır.

Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Terk Riski Ölçeğinden Aldıkları Puanların Öğrencinin Kardeş Sayısına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Kardeş Sayısı	N	\bar{X}	S	sd	f	p	Anlamlı Fark
Başarısızlık Algısı	Kardeşim yok	58	3.89	.70483				
	1 kardeşim var	201	4.05	.76366				
	2 kardeşim var	134	3.90	.80096				
	3 kardeşim var	96	3.80	.71125		4.162	.001*	1 kardeşim var -4 ve daha fazla kardeşim var
	4 kardeşim var	53	3.76	.70637				
	4 ve daha fazla kardeşim var	64	3.60	.77903				
	Toplam	606	3.89	.76536				
Sessiz Davranma	Kardeşim yok	58	3.62	.99889				
	1 kardeşim var	201	3.68	.99625				
	2 kardeşim var	134	3.47	.99661				
	3 kardeşim var	96	3.61	.78752	6,601	1.732	.125	
	4 kardeşim var	53	3.64	.77949				
	4 ve daha fazla kardeşim var	64	3.34	.91922				
	Toplam	606	3.58	.94379				
Antisosyal Davranma	Kardeşim yok	58	4.24	.63409				
	1 kardeşim var	201	4.34	.57220				
	2 kardeşim var	134	4.22	.60009				
	3 kardeşim var	96	4.18	.62196		2.135	.060	
	4 kardeşim var	53	4.12	.61641				
	4 ve daha fazla kardeşim var	64	4.15	.58803				
	Toplam	606	4.24	.60083				

*p<.0.5

Tablo 5'te ortaokul öğrencilerinin okul terk riski düzeyleri arasında öğrencinin kardeş sayısına göre ölçeğin başarısızlık algısı alt boyutunda anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Başarısızlık algısı alt boyutunda ($F(6,601) = 4,162, p < .05$) anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Kardeş sayısı değişkeninin başarısızlık algısı alt boyutunda farkın kaynağını 1 kardeşim var ve 4 ve daha fazla kardeşim var olarak cevaplandıran öğrencilerin oluşturduğu saptanmıştır. Sessizlik algısı alt boyutunda ($F(6,601) = 1,732, p > .05$) ve antisosyal davranma alt boyutunda ($F(6,601) = 2,135, p > .05$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Tukey testinin başarısızlık algısı alt boyutundaki sonuçlarına göre, 1 kardeşi olan ($\bar{X} = 4,05$) öğrencilerin 4 ve daha fazla kardeşi olan ($\bar{X} = 3,76$) öğrencilere kıyasla okul terk riskini daha çok yaşadıkları görülmektedir.

Tablo 6. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Terk Riski Ölçeğinden Aldıkları Puanların Öğrencinin Kaçınıcı Kardeş Olduğuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Kaçınıcı Kardeş	N	\bar{X}	S	sd	f	p	Anlamlı Fark
Başarısızlık Algısı	Kardeşim yok	9	3.94	.66471				
	1. kardeş	245	4.03	.74616				
	2. kardeş	172	3.82	.81019				
	3. kardeş	99	3.85	.73046		3.449	.004*	1.kardeş-4. ve sonraki kardeş
	4. kardeş	48	3.69	.73747				
	4. kardeş ve daha fazla	33	3.62	.68500				
	Toplam	606	3.89	.76536				
Sessiz Davranma	Kardeşim yok	9	4.02	.87003				
	1. kardeş	245	3.60	.99375				
	2. kardeş	172	3.59	.96580				
	3. kardeş	99	3.48	.85304	6.600	1.405	.220	
	4. kardeş	48	3.75	.85537				
	4. kardeş ve daha fazla	33	3.34	.79919				
	Toplam	606	3.58	.94379				
Antisosyal Davranma	Kardeşim yok	9	4.22	.71367				
	1. kardeş	245	4.32	.56410				
	2. kardeş	172	4.20	.64069				
	3. kardeş	99	4.16	.65025		1.528	.179	
	4. kardeş	48	4.19	.54943				
	4. kardeş ve daha fazla	33	4.20	.50390				
	Toplam	606	4.24	.60083				

* $p < .05$

Tablo 6 da ortaokul öğrencilerinin öğrencilerin okul terk riski düzeyleri arasında öğrencinin kaçınıcı kardeş olduğuna göre ölçeğin başarısızlık algısı alt boyutunda anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Başarısızlık algısı alt boyutunda ($F(6,606) = 3,449, p < .05$) kaçınıcı kardeş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Kaçınıcı kardeş değişkeninin başarısızlık algısı alt boyutunda farkın kaynağını 1. kardeş ve 4. ve sonraki kardeş olarak cevaplandıran öğrencilerin oluşturduğu bulunmuştur. Sessizlik algısı alt boyutunda ($F(6,606) = 1,405, p > .05$) ve antisosyal davranma alt boyutunda ($F(6,606) = 1,528, p > .05$)

anlamli bir farklılık görülmemektedir. Tukey testinin başarısızlık algısı alt boyutundaki sonuçlarına göre, 1. kardeş ($\bar{X}=4,03$) olan öğrencilerin 4. ve daha sonraki kardeş olan ($\bar{X}=3,62$) öğrencilere kıyasla okul terk riskini daha fazla yaşadıkları görülmektedir.

Tablo 7. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Terk Riski Ölçeğinden Aldıkları Puanların Öğrencilerin Not Ortalamasına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Not Ortalaması	N	\bar{X}	S	sd	f	p	Anlamli Fark
Başarısızlık Algısı	0-44	6	2.75	.67546				(70-84) -
	45-54	9	3.20	.62187				(55-69)
	55-69	74	3.26	.71331				(85-100)-
	70-84	202	3.63	.70261		54.840		(0-44)
	85-100	315	4.24	.61274		.000*		(85-100) -
	Toplam	606	3.89	.76536				(45-54)
Sessiz Davranma	0-44	6	2.60	1.09378				(85-100) -
	45-54	9	2.93	1.08093				(0-44)
	55-69	74	3.21	.82209				(85-100) -
	70-84	202	3.45	.89482	4.602	1.290		(45-54)
	85-100	315	3.79	.93690		.000*		(85-100) -
	Toplam	606	3.58	.94379				(55-69)
Antisosyal Davranma	0-44	6	3.56	1.02607				(85-100) -
	45-54	9	4.14	.59996				(0-44)
	55-69	74	3.93	.61346				(85-100) -
	70-84	202	4.16	.60214		12.968		(55-69)
	85-100	315	4.38	.54294		.000*		(85-100) -
	Toplam	606	4.24	.60083				(70-84)

* $p < 0.05$

Tablo 7' de, ortaokul öğrencilerinin öğrencilerin okul terk riski düzeyleri arasında not ortalamasına göre ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Başarısızlık algısı alt boyutunda ($F(4,602) = 54,840, p < .05$) anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Not ortalaması değişkeninin başarısızlık algısı alt boyutunda farkın kaynağını (70-84) ve (55-69), (85-100) ve (0-44), (85-100) ve (45-54) ve (85-100) ve (70-84) notlarının oluşturduğu saptanmıştır. Sessizlik algısı alt boyutunda ($F(4,602) = 11,290, p < .05$) farklılaşmaktadır. Not ortalaması değişkeninin sessiz davranma alt boyutunda farkın kaynağını (85-100) ve (0-44), (85-100) ve (45-54), (85-100) ve (55-69) ve (85-100) ve (70-84) notlarının oluşturduğu bulunmuştur. Antisosyal davranma alt boyutunda ($F(3,602) = 12,968, p < .05$) okul değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Not ortalaması değişkeninin antisosyal davranma alt boyutunda farkın kaynağını (85-100) ve (0-44), (85-100) ve (55-69) ve (85-100) ve (70-84) notlarının oluşturduğu gözlenmiştir.

Tukey testinin başarısızlık algısı alt boyutundaki sonuçlarına göre, (70-84) notu olan ($\bar{X} = 3,63$) öğrencilerin (55-69) notu olan ($\bar{X} = 3,26$) öğrencilere kıyasla, (85-100) notu olan ($\bar{X} = 4,24$) öğrencilerin (0-44) notu olan ($\bar{X} = 2,75$) öğrencilere kıyasla, (85-100) notu olan ($\bar{X} = 4,24$) öğrencilerin (70-84) notu olan ($\bar{X} = 3,63$) öğrencilere kıyasla okul terk riskini daha yüksek düzeyde yaşadıkları görülmektedir. Sessiz davranma alt boyutunda, (85-100) notu olan ($\bar{X} = 3,79$) öğrencilerin (0-44) notu olan ($\bar{X} = 2,60$) öğrencilere kıyasla, (85-100) notu olan ($\bar{X} = 3,79$) öğrencilerin (45-54) notu olan ($\bar{X} = 2,93$) öğrencilere kıyasla, (85-100) notu olan ($\bar{X} = 3,79$) öğrencilerin (55-69) notu olan ($\bar{X} = 3,21$) öğrencilere kıyasla ve (85-100) notu olan ($\bar{X} = 3,79$) öğrencilerin (70-84) notu olan ($\bar{X} = 3,45$) öğrencilere kıyasla okul terk riskini daha yüksek

düzye de yaşadıkları görülmektedir. Antisoyal davranma alt boyutunda, (85-100) notu olan (\bar{X} =4,38) öğrencilerin (0-44) notu olan (\bar{X} =3,56) öğrencilere kıyasla, (85-100) notu olan (\bar{X} =4,38) öğrencilerin (55-69) notu olan (\bar{X} =3,93) öğrencilere kıyasla, (85-100) notu olan (\bar{X} =4,38) öğrencilerin (70-84) notu olan (\bar{X} =4,16) öğrencilere kıyasla okul terk riskini daha fazla yaşadıkları bulunmuştur.

Tablo 8. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Terk Riski Ölçeğinden Aldıkları Puanların Öğrencilerin Devamsızlık Gün Sayısına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Devamsızlık Gün Sayısı	N	\bar{X}	S	sd	f	p	Anlamlı Fark
Başarısızlık Algısı	10 günden az	506	3.96	.73280	2.604	14.275	.000*	10
	10 gün	39	3.63	.83301				günden
	10 günden çok	61	3.47	.82487				az- 10
	Toplam	606	3.89	.76536				gün
Sessiz Davranma	10 günden az	506	3.64	.92165	2.604	6.705	.001*	10
	10 gün	39	3.39	.90588				günden
	10 günden çok	61	3.21	1.05686				az- 10
	Toplam	606	3.58	.94379				günden
Antisoyal Davranma	10 günden az	506	4.27	.60089	2.604	2.755	.064	çok
	10 gün	39	4.12	.56484				10
	10 günden çok	61	4.10	.60510				günden
	Toplam	606	4.24	.60083				çok

*p<.05

Tablo 8’de ortaokul öğrencilerinin öğrencilerin okul terk riski düzeyleri arasında devamsızlık gün sayısına göre ölçeğin başarısızlık algısı ve sessiz davranma alt boyutlarında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Başarısızlık algısı alt boyutunda ($F(2,604) = 14,275$, $p < .05$) anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Devamsızlık gün sayısı değişkeninin başarısızlık algısı alt boyutunda farkın kaynağını 10 günden az ve 10 gün, 10 günden az ve 10 günden çok devamsızlık yapan öğrencilerin oluşturduğu saptanmıştır. Sessizlik algısı alt boyutunda ($F(2,604) = 6,705$, $p < .05$) anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Devamsızlık gün sayısı değişkeninin sessiz davranma alt boyutunda farkın kaynağını 10 günden az ve 10 günden çok devamsızlık yapan öğrencilerin oluşturduğu tespit edilmiştir. Antisoyal davranma alt boyutunda ise ($F(2,604) = 2,755$, $p > .05$) devamsızlık gün sayısına göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Tukey testinin başarısızlık algısı alt boyutundaki sonuçlarına göre, 10 günden az devamsızlık yapan ($\bar{X} = 3,96$) öğrencilerin 10 gün devamsızlık yapan ($\bar{X} = 3,63$) öğrencilere kıyasla, 10 günden az devamsızlık yapan ($\bar{X} = 3,64$) öğrencilerin 10 günden çok devamsızlık yapan ($\bar{X} = 3,21$) öğrencilere kıyasla okul terk riskini daha fazla yaşadıkları saptanmıştır. Sessiz davranma alt boyutunda da 10 günden az devamsızlık yapan ($\bar{X} = 3,64$) öğrencilerin 10 gün günden çok devamsızlık yapan ($\bar{X} = 3,21$) öğrencilere kıyasla okul terk riskini daha fazla barındırdığı bulunmuştur.

Tablo 9. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Terk Riski Ölçeğinden Aldıkları Puanların Öğrencinin Ailesinin Aylık Gelirine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Ailenin Aylık Geliri	N	\bar{X}	S	sd	f	p	Anlamlı Fark
Başarısızlık Algısı	7.552 ₺ ve altı	131	3.70	.73645	2.604	13.909	.000*	14.001 ₺ ve üstü – 7.553 ₺- 14.000 ₺
	7.553 ₺- 14.000 ₺	231	3.80	.77010				
	14.001 ₺ ve üstü	244	4.08	.73664				
	Toplam	606	3.89	.76536				
Sessiz Davranma	7.552 ₺ ve altı	131	3.45	.90488	2.604	8.134	.000*	14.001 ₺ ve üstü- 7.553 ₺ – 14.000 ₺
	7.553 ₺- 14.000 ₺	231	3.46	.90349				
	14.001 ₺ ve üstü	244	3.77	.97403				
	Toplam	606	3.58	.94379				
Antisosyal Davranma	7.552 ₺ ve altı	131	4.20	.60197	2.604	1.899	.151	
	7.553 ₺- 14.000 ₺	231	4.20	.57191				
	14.001 ₺ ve üstü	244	4.30	.62428				
	Toplam	606	4.24	.60083				

*p<.0.5

Tablo 9’da ortaokul öğrencilerinin öğrencilerin okul terk riski düzeyleri arasında ailenin aylık gelirine göre ölçeğin başarısızlık algısı ve sessiz davranma alt boyutlarında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Başarısızlık algısı alt boyutunda ($F(2,604) = 13,909$, $p < .05$) ailenin aylık gelirine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Ailenin aylık geliri değişkeninin başarısızlık algısı alt boyutunda farkın kaynağını 14.001 ₺ ve üstü gelir düzeyine ve 7.553 ₺-14.000 ₺ gelir düzeyine sahip öğrencilerin oluşturduğu, sessizlik algısı alt boyutunda ($F(2,604) = 8,134$, $p < .05$) ailenin aylık gelir düzeyi değişkenine göre değiştiği bulunmuştur. Ailenin gelir düzeyi değişkeninin sessiz davranma alt boyutunda farkın kaynağını 14.000 ₺ ve üstü gelir düzeyine ve 7.553 ₺- 14.000 ₺ gelir düzeyine sahip öğrencilerin oluşturduğu ve antisosyal davranma alt boyutunda ise ($F(2,604) = 1,899$, $p > .05$) ailenin aylık gelir düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı bulunmuştur. Tukey testinin başarısızlık algısı alt boyutundaki sonuçlarına göre, ailenin gelir düzeyi 14.001 ₺ ve üstü olan ($\bar{X} = 4,08$) öğrencilerin ailenin gelir düzeyi 7.553 ₺-14.000 ₺ olan ($\bar{X} = 3,80$) öğrencilere kıyasla okul terk riskini daha fazla yaşadıkları bulunmuştur. Sessiz davranma alt boyutunda ise, gelir düzeyi 14.001 ₺ ve üstü olan ($\bar{X} = 3,77$) öğrencilerin gelir düzeyi 7.553 ₺-14.000 ₺ olan ($\bar{X} = 3,46$) öğrencilere kıyasla okul terk riskini daha fazla yaşadıkları saptanmıştır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul terk riski puanları ne düzeydedir?’’ şeklindeki alt problemine yönelik uygulanan ölçek sonucunda, ölçeğin genelinde okul terk riski puanlarının 2.50 ve üzeri olduğu ve bu nedenle öğrencilerin okul terk riski düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu saptanmıştır.

Bu durum araştırmadaki öğrencilerin okul terk düşüncelerinin olduğuna işaret ediyor olabilir. Ayrıca, öğrencilerin derslerde başarısızlık yaşadıklarını düşünmeleri, düşüncelerini ifade etme cesareti bulamamaları veya okuldaki kurallara uyum sağlamakla ilgili sorunlar yaşamaları gibi nedenlerin sebep olduğu düşünülmektedir. Ölçeğin başarısızlık algısı alt boyutunda öğrencilerin okul terk riski düzeyleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu durum, öğrencilerin akademik açıdan başarılı olmalarına karşın kendilerini başarısız görmelerinden, okuldaki derslerden uzaklaşmalarından ve okula devam etmekte güçlük çekmelerinden kaynaklı olabilir. Koçtürk, Bilge ve Yüksel’in (2018) çalışmasında da benzer bulgulara rastlanmıştır. Öğrenciler başarılı olduklarını düşündüklerinde kendilerini okula gitme ve derslere

katılmada motive edebilmektedirler (Zorbaz, 2018). Bu nedenle başarısızlık algısına sahip öğrencilerin okulu terk etme riskinin yüksek düzeyde yaşanmasının beklenen bir durum olduğu belirtilebilir.

Ölçeğin sessiz davranma alt boyutunda öğrencilerin okul terk riskinin yüksek düzeyde yaşandığı sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, okul içerisinde öğrencilerin utangaç ve içe kapanık olduğu, soru sormaktan çekindiği ve bu nedenle okuldan ve derslerden giderek uzaklaştığı için sessiz davranma alt boyutunda okul terk riskinin yüksek düzeyde yaşandığı düşünülmektedir. Aynı biçimde, Bowers ve Sprott'un (2012) araştırmasında da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Şimşek (2011) de kendini okula ait hissetmeyen öğrencilerin okul terk riskinin fazla olduğunu ileri sürmektedir. Sessiz davranma risk tipine dahil olan öğrencilerde öz yeterlilik inancının düşük olması öğrencinin kendine olan inanç duygusunu taşıyamamasından kaynaklanıyor olabilir. Bu öğrenciler bu nedenle kendilerine verilen bir işi yapamayacaklarını düşünebilir veya bu işin onlar için çok zor olacağını düşünerek yapmaktan kaçınabilirler. Bu durum okul içerisinde hem derslerde hem de ders dışı aktivitelerde öğrencilerin kendilerine pasif bir rol edinmesine neden oluyor olabilir. Zaman içerisinde bu öğrenciler okuldan uzaklaşabilir ve okulu bırakabilirler. Ölçeğin antisosyal davranma alt boyutunda okul terk riskinin yüksek düzeyde yaşandığı görülmektedir. Buna göre, okulda özellikle akranları tarafından haksız durumlar yaşayan, okul idaresi tarafından çeşitli cezalara uğrayan öğrencilerin zamanla okuldan uzaklaştıkları veya okula geç kalan, okul kurallarını ihlal eden ve ders akışını bozan öğrencilerin okulu bıraktıkları gözlenmektedir. Öğrenciler bu davranışları öğretmenleri tarafından dikkat çekmek için veya uğradıkları haksızlığa yönelik bir tepki gösterebilmek amacıyla gerçekleştiriyor olabilirler. Zorbaz ve Özer'in (2020) çalışmasında antisosyal davranışlar gösteren öğrencilerin okul terk riski gösterdiği tespit edilmiştir. Çalışmaya göre, okulda antisosyal davranış gösteren öğrencilerin akademik başarılarının da azaldığı ve okul terkinin arttığı tespit edilmiştir.

Ortaokul 5.,6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul terk riskinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, cinsiyet değişkeninde antisosyal davranma alt boyutunda farklılık gösterdiği saptanmıştır. Buna göre, kız öğrencilerin okul terk riski erkek öğrencilerden daha fazla yaşadıkları bulunmuştur. Sütçü'nün (2015) çalışmasında da kız öğrencilerin okul terk riski düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum kız çocuklarının genellikle evde, ev işlerinde çalıştırılmak istenmesinden, muhafazakâr yapıdaki ailelerin kız çocuklarını belirli bir yaştan sonra okula göndermek istememesinden, kız öğrencilerin erken yaşta evlendirilmek istenmesinden veya okula devam etmelerinin aile için yük olarak görülmesinden kaynaklı olabilir (Teyfur ve Teyfur, 2023). Benzer biçimde, Mussida vd.'nin (2019) çalışmasında da kız öğrencilerin okul terk riskinin erkek öğrencilerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın, bazı çalışmalarda erkek öğrencilerde okul terk riskinin kız öğrencilerden daha fazla olduğunu saptanmıştır (Borgna ve Struffolino, 2017; EUROSTAT, 2020). Nitekim, Arslan'ın (2021) çalışmasında da erkek öğrencilerde okul terk riski kız öğrencilerden daha fazla olarak bulunmuştur. Bulguların farklı çıkmasında örneklem grubuna dair özelliklerin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Sınıf düzeyine göre, öğrencilerin sınıf düzeyi ile okul terk riski arasında ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Başarısızlık algısı alt boyutunda, 5. ve 6. sınıftaki öğrencilerin okul terk riski 7. ve 8. sınıftaki öğrencilerden yüksek olarak saptanmıştır. Sessiz davranma ve antisosyal davranma alt boyutunda ise 6. sınıf öğrencilerinin 7. ve 8. sınıftaki öğrencilere kıyasla okul terk riski daha fazla gözlenmektedir. Ayrıca, okul terk riskinin en çok 6. sınıfta yaşandığı saptanmıştır. Bu durum 5. sınıfı yeni bitirmiş öğrenciler açısından ele alındığında, 6. sınıfta öğrencilerin okula tam olarak

alışamamalarından, sosyal uyum gösterememelerinden ve sınıf düzeyindeki değişimden dolayı çevrelerinin de değişmesinden kaynaklı olabilir. Ayrıca derslerin ilköğretime göre zorluk düzeyinin artmasından kaynaklı gelişmiş olabilir. Alanyazındaki lise öğrencileriyle yapılan bazı çalışmalarda ise dokuzuncu sınıfın okul terk riski diğer sınıflara oranla daha yüksek olarak tespit edilmiştir (Franklin ve Trouard, 2016; Öğülmüş, 2013; Witte ve Rogge, 2013). Dokuzuncu sınıf, öğrenciler için okul değişikliği yaptıkları ve eğitimlerinde bir üst aşamaya geçmeleri nedeniyle öğrencilerde okula alışmada zorluğa neden olduğu ve bu nedenle öğrencilerin okul terk riski gösteriyor olabilecekleri düşünülmektedir. Bu bağlamda, sınıf düzeyinin öğrencilerin okul terk riskinde belirleyici bir faktör olduğu ileri sürülebilir.

Kaçıncı kardeş değişkenine göre, öğrencilerin kaçınıcı kardeş olduğu ile okul terk riski arasında başarısızlık algısı alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermiştir. Buna göre, 1. kardeş olan öğrencilerin okul terk riski 4. ve daha sonraki kardeş olanlardan daha yüksek düzeyde bulunmuştur. 1. kardeş olan öğrenciler aslında okula ilk giden, eğitimle ilgili tecrübelerine ilk sahip olan kişidir. Aile çocuklarının eğitimiyle ilgili diğer çocuklarında olduğu kadar tecrübe sahibi de değildir. Bu nedenle öğrencinin ihtiyaçlarını, okul konusunda ne kadar desteğe ihtiyacı olduğunu zamanla öğrenebilir ve bazen bu durum öğrencide kötü eğitim tecrübeleri olarak yer edinebilir. Bu nedenle 1. kardeş öğrencilerin okul terk riskini 4. ve daha sonraki kardeş olan öğrencilerden daha yüksek düzeyde yaşamaları ailenin çocukları üzerindeki baskısından da kaynaklanıyor olabilir. UNICEF'in (2013) yapmış olduğu bir araştırmada, okulu terk eden öğrencilerin %40'ının 4 ve daha fazla kardeşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Şimşek (2011) kardeş sayısı ile orantılı olarak okul terkinin artmakta olduğunu ileri sürmektedir.

Not ortalaması değişkenine göre, ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre, not ortalaması yüksek olan öğrencilerde de okul terk riski gözlenmektedir. Yani not ortalamasının düşük olmasının öğrencilerde okul terk riskini arttıran bir değişken olmadığı belirtilebilir. Buna karşın, Karacabey'in (2016) çalışmasında öğrencilerin not ortalamalarının düşük olması okul terk riskini arttıran bir durum olarak gözlenmektedir. Yapılan çalışmalarda akademik başarının okula devam etme durumunu etkilediği görülmektedir (Franklin ve Trouard, 2016; Wood vd., 2016). Bu çalışmadaki sonuçların alanyazından farklılık göstermesindeki neden öğrencilerin akademik başarı durumlarının okula devam etme durumlarında tek başına okula devam etmelerinde tek bir değişken olarak yeterince etkili olmadığı düşünülmektedir.

Devamsızlık gün sayısına göre, ölçeğin başarısızlık algısı alt boyutunda ve sessiz davranma alt boyutunda anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Devamsızlık gün sayısı az olan öğrencilerin devamsızlık gün sayısı fazla olan öğrencilerden daha yüksek düzeyde okul terk riski barındırdığı saptanmıştır. Bu sonuçlar alanyazınla farklılaşmaktadır. Nitekim, Cobus ve Witte'ye (2015) ve Şahin, Arseven ve Kılıç'a (2016) göre öğrencilerin devamsızlık yapmaları okul terk risklerini arttırmaktadır. Yapılan devamsızlıkların nedeni olarak, çalışmada öğrencilerin ekonomik sorunlar yaşamaları ve bu nedenle çalışmak zorunda kalmalarından kaynaklandığı belirtilmiştir. Almış'ın (2019) çalışmasında da benzer bulgulara rastlanmıştır. Bunun dışında ise, Bedrossian'a (2017) göre devamsızlığın ardında ailenin çocuklarına yönelik eğitim beklentilerinin düşük olması, aile içi sorunlar etkili olarak görülmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin okul terk risklerinin devamsızlık gün sayısı az olan öğrencilerde daha yüksek düzeyde görülmesinin nedeni, öğrencilerin devamsızlık durumlarının dışında yer alan değişkenlerin onların okulu bırakma risklerinde etkili olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bununla birlikte, devamsızlık gün sayısı 10 günden çok olan öğrenci sayısının devamsızlık gün sayısı 10 gün ve 10 günden daha az olan öğrenci

sayısına kıyasla daha az olmasından dolayı da devamsızlık gün sayısı az olan öğrencilerde okul terk riski düzeyleri yüksek çıkmış olabilir.

Ailenin aylık gelirine göre, okul terk riski ile ölçeğin başarısızlık algısı ve sessiz davranma alt boyutunda anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Buna göre, ailesinin gelir düzeyinin artmasına karşın, öğrencilerin okul terk risklerinin bulunduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular alanyazındaki çalışmalarla farklılık göstermektedir. Aküzüm vd. 'ne (2015) göre ailenin maddi sorunlar yaşaması çocuklarının çalışmak zorunda kalmasına neden olabildiği için bu öğrenciler zamanla okuldan uzaklaşmaktadır. White ve Kelly'nin (2010) çalışmasında da ailesinin gelir düzeyi düşük olan öğrencilerdeki okul terk riski oranı, gelir düzeyi yüksek olan öğrencilere göre dört kat daha yüksektir. UNICEF'e (2015) göre de ailenin gelir düzeyi öğrenci devamsızlığında etkili bir değişkendir ve okul terkinde yol açmaktadır. Gennetian vd. (2018) ve Gubbels vd.'ne (2019) göre ailenin gelir düzeyi öğrencinin okul terkinde en etkili değişkenlerden biri olarak görülmektedir. Ancak bu çalışmada elde edilen verilere göre ailenin gelir düzeyinin okul terk riskinde tek başına etkili olamayabileceği belirtilebilir. Son olarak, bu çalışmanın sonuçlarına göre öneride bulunmakta yarar vardır. Bu araştırma nicel yöntem ile yapılmış bir çalışma olarak, okul terk riskinin bir örneklem grubu ile ele alınmıştır. Bu nedenle örneklem grubundan evrene yönelik olarak bir genelleme yapabilme amacı taşımaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın problem durumu incelenirken derinlemesine bir çalışma sürdürülememiştir ve araştırma sınırlı kalmıştır. Yapılacak olan çalışmanın nitel yöntem ile sürdürülmesi ile araştırma problem kaynağının daha derin bir biçimde incelenebileceği düşünülmektedir.

Yazar Katkı Beyanı:

1. **Duygu Şeyma AVŞAR:** Alanyazın taraması, veri toplama ve analiz süreçleri, tartışma ve sonuç yazma.
2. **Hacı İsmail ARSLANTAŞ:** Danışmanlık kapsamında inceleme ve düzenlemeler.

5. KAYNAKÇA

- Akbulut, O. (2021). *High school dropout rates in Massachusetts: Contributing school factors and effectiveness of a change in school choice mechanism*. [Yüksek lisans tezi, Ortadoğu Üniversitesi]. Yök Tez Merkezi.
- Aküzüm, C., Yavaş, T., Tan, Ç., & Uçar, M. B. (2015). İlköğretim kurumu öğrencilerinin devamsızlık ve okul terki nedenleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 167-192.
- Alfonso, M. L., Jackson, G., Jackson, A., Gupta, A., Antoine-Hardy, S., & Olivas, M. I. (2018). The willow hill community education assessment: Assessing the education needs of children in a former slave community. *Journal of African American Studies*, 22, 191-204.
- Almış, S. (2019). *Ortaöğretim düzeyindeki çocukların okul dışında kalma nedenleri ve deneyimleri*. [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yök Tez Merkezi.
- Altun Aslan, E. (2022). Evlilik nedeniyle okul terkinin toplumsal hareketlilik bağlamında değerlendirilmesi. *Akademik İzdüşüm Dergisi*, 7(1), 84-102.
- Altun, H., Yüksel, G. N., & Günal, Y. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algıları ile okul terki düşüncelerinin incelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(3), 1015-1043. <https://doi.org/10.37217/tebd.1140661>

- Arslan, A. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinde okul terki riskinin yordayıcıları: Okula bağlılık ve okul tükenmişliği. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(2), 431-458. <https://doi.org/10.30964/auebfd.669522>
- Avrupa İstatistik Ofisi [Eurostat]. (2017). *Eğitim öğretimden erken ayrılma*. https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training
- Bakırtaş, D., & Nazlıoğlu, M. (2021). Okul terkinin maliyeti: Kamu gelirleri kapsamında Türkiye değerlendirmesi. *Alanya Akademik Bakış Dergisi*, 5(2), 671-691.
- Ballı, F., & Kartal, S. (2020). Okul terki araştırmaları: Sistematik bir analiz çalışması. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 257-278.
- Bedrossian, A. (2017). *Relationships between parenting practices, social engagement, academic competency, and high school dropout*. [Doctoral dissertation, Azusa Pacific University]. Proquest.
- Borgna, C., & Struffolino, E. (2017). Pushed or pulled? Girls and boys facing early school leaving risk in Italy. *Social Science Research*, 61, 298-313. doi: 10.1016/j.ssresearch.2016.06.021
- Bowers, A. J., & Sprott, R. (2012). Why tenth graders fail to finish high school: A dropout typology latent class analysis. *Journal of Education for Students*, 17, 129-148.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cabus, S. J., & De Witte, K. (2015). Does unauthorized school absenteeism accelerates the dropout decision? –Evidence from a Bayesian duration model. *Applied Economics Letters*, 22(4), 266-271.
- De Witte, K., & Rogge, N. (2013). Ortaöğretimden ayrılma: İyi başlayan her şey yolundadır. *Avrupa Eğitim Dergisi*, 48(1), 131-149.
- Dirik, H. (2020). *Ortaöğretim kurumlarında okul terkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi]. Yök Tez Merkezi.
- Erken Çocukluk Eğitim ve Bakımı [ECEC]. (2014). *Avrupa Komisyonu (Erasmus+ Program Rehberi)*. [http://www.ua.gov.tr/docs/defaultsource/gençlikprogramı/erasmusprogramrehberi\(tr\).pdf?sfvrsn=0](http://www.ua.gov.tr/docs/defaultsource/gençlikprogramı/erasmusprogramrehberi(tr).pdf?sfvrsn=0)
- Emiroğlu, S., & Gençtanırım Kurt, D. G. (2023). Psikolojik danışman bakış açısıyla okul terki. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 6(1), 51-78.
- Franklin, B. J., & Trouard, S. B. (2016). Comparing dropout predictors for two state- level panels using grade 6 and grade 8 data. *The Journal of Educational Research*, 109(6), 631-639.
- Gennetian, L. A., Rodrigues, C., Hill, H. D., & Morris, P. A. (2018). Stability of income and school attendance among NYC students of low-income families. *Economics of Education Review*, 63, 20-30.
- Gubbels, J., van der Put, C. E., & Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review. *Journal of youth and adolescence*, 48, 1637-1667.
- Karacabey, M. F. (2016). *Ortaöğretimde okul terkinin bireysel ve kurumsal nedenleri: Şanlıurfa ili Örneği*. [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yök Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Koçtürk, N., Bilge, F., & Yüksel, F. (2018). Erken yaşta evlenen ergenlerin bireysel ve ailesel özellikleri, okul terki ve evlilikle ilgili sorunları. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 8(50), 1-28.
- Köse, N. (2014). *Acarlar beldesinde okul terkleri ve devamsızlık sorunu*. [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Yök Tez Merkezi.
- Küçükarslan, E. (2019). *Meslek lisesi öğrencilerinin okul terkinde rol oynayan faktörler ve önleme stratejilerine ilişkin yönetici öğretmen ve öğrenci görüşleri: AB ülkeleri ile karşılaştırılması*. [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yök Tez Merkezi.
- Mahoney, J. L. (2018). *School Dropout*. (Ed. M. H. Bornstein). *The SAGE Encyclopedia Of Lifespan Human Development* (ss. 1889-1891). Thousand Oaks, CA: SAGE
- Mussida, C., Sciulli, D., & Signorelli, M. (2019). Secondary school dropout and work outcomes in tending countries. *Journal of Policy Modeling*, 41(4), 547-567. doi: 10.1016/j.jpolmod.2018.06.005
- Nazlı, E., & Sezer, Ö. (2023). Okula bağlılık ile riskli davranışlar arasındaki ilişkide eğitim ve işe dair gelecek beklentilerinin aracı rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 707-727. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1145312>
- OECD (2016). *Education at a Glance*. <http://www.oecdilibrary.org/docserver/download/9616041e.pdf?expires=1487079378&id=id&accn=ame=guest&checksum=B5EB9D8862071B221AAB27C305CB404C>
- Öğülmüş, S. (2013). *Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Özgül, M. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin okul reddi ve okul terki risklerinin zorbalık-mağduriyet kategorilerine göre incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yök Tez Merkezi.
- Ramsdal, G., & Wynn, R. (2021). *How young people who had dropped out of high school experienced their re-enrolment processes*. *Int J Educ Res*, 106, 101732.
- Robison, S., Jagers, J., Rhodes, J., Blackmon, B. J., & Church, W. (2017). Correlates of educational success: Predictors of school dropout and graduation for urban students in the Deep South. *Children and Youth Services Review*, 73, 37-46.
- Sağın, A. E., & Güllü, M. (2020). Okul takımlarında yer alan sporcu öğrencilerle yer almayan öğrencilerin sosyal sermaye düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of History School*, 46, 1858-1872.
- Şahin, S., Arseven, Z., & Kılıç, A. (2016). Causes of student absenteeism and school dropouts. *International Journal of Instruction*, 9(1), 195-210.
- Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 27-47.
- Şimşek, H., & Şahin, S. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri (Şanlıurfa ili örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 41-72.
- Teyfur, M., & Teyfur, E. (2023). Liselerde kız öğrencilerinin okulu terk nedenleri ve çözüm önerileri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 60, 157-171.

- UNICEF. (2013). *Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri raporu.*
- Yeşilgöz Şengün, G. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin okul yaşantılarına yönelik algıları, bilişsel esneklikleri ve matematik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yüksek lisans tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi]. Yök Tez Merkezi.
- Zorbaz, O. (2018). *Lise öğrencilerinin okul terk risklerini etkileyen öğrenci ve okul düzeyindeki faktörler.* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yök Tez Merkezi.
- Zorbaz, O., & Özer, A. (2020). Okul terk riskini etkileyen öğrenci özellikleri, bir okuldan diğerine farklı mıdır? *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 191-210. doi: 10.15390/EB.2020.8266
- White, S. W., & Kelly, F. D. (2010). The school counselor's role in school dropout prevention. *Journal of Counseling and Development*, 88(2), 227-235.
- Wood, L., Kiperman, S., Esch, R. C., Leroux, A. J., & Truscott, S. D. (2017). Predicting dropout using student and school-level factors: An ecological perspective. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 35–49.

Dijital Okuryazarlık ile İlgili Tezlerin Sistemik Derlemesi

Zeynep Beyza GÜR¹, Serap Nur DUMAN²

¹Öğretmen, Hoca Ahmet Yesevi İmam Hatip Ortaokulu, 224432005@kku.edu.tr, ORCID ID: 0009-0000-2182-9326.

²(Sorumlu yazar) Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, serapnurduman@kku.edu.tr, ORCID ID:0000-0002-4535-2144.

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi:
10.02.2024

Kabul Tarihi:
16.04.2024

© UEAD 2024
Tüm hakları saklıdır.

ÖZET

Dijital okuryazarlık, dijital dünyada anlama, araştırma, sorgulama, iletişim kurma, öğrenme gibi temel faaliyetlerimizi sürdürebilmek için kazanmamız gereken yeterliklerden biridir. Aynı zamanda teknolojiyi ve teknoloji tabanlı araç gereç ve donanımları aktif kullanabilmek için dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmak önemlidir. Bu kapsamda yapılan bu araştırmanın amacı 'Dijital Okuryazarlık' kavramını içeren araştırmaların sistemik derlemesini gerçekleştirmektir. Sistemik derleme kurallarına uygun olarak belirlenen ölçütlere göre toplam 113 yüksek lisans ve doktora tezi incelenmiştir. Bu tezler düzeylerine (yüksek lisans / doktora), yazarlarının cinsiyetine, üniversitelerine, enstitülerine, anabilim dallarına, araştırma yöntemlerine, veri toplama araçlarına ve örneklemelerine göre incelenmiş bununla beraber çıkarımlara ulaşılmıştır. İncelenen tezlerinin çoğunun eğitim bilimleri alanında öğretmenlerin (%33.91) ve öğretmen adaylarının (%20.86) dijital okuryazarlık düzeylerini ölçmeye yönelik olduğu görülmüştür. Yıllara göre bakıldığında 2020 yılından itibaren önemli bir artış olduğu görülmüştür. Tezlerin büyük bir çoğunluğunun nicel çalışmalar (%71.68) olduğu fark edilmiştir. Bu nicel çalışmalarda genellikle veri toplama aracı olarak dijital okuryazarlık ölçekleri kullanılmıştır. Buna ek olarak karma yöntem kullanan tezlerde görüşme formları da en çok tercih edilen veri toplama araçlarındandır. Tezlerin düzeylerine bakıldığında büyük bir çoğunluğunun yüksek lisans tezi (%92.03) olduğu görülmüştür. Üniversitelere göre yayınlanan tezler dengeli bir dağılım sergilemiştir. Bunun sonucu olarak, sistemik derlemeye göre yapılandırılan bu çalışma 'Dijital okuryazarlık' kavramı ile ilgili yapılacak yeni çalışmaların yöntemine, veri toplama aracına ve örneklemine karar vermede katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar kelimeler: Dijital okuryazarlık, sistemik derleme, eğitim bilimleri.

Systematic Review of Theses on Digital Literacy

Article Information

Received:
10 February 2024

Accepted:
16 April 2024

© UEAD 2024
All rights reserved.

ABSTRACT

Digital literacy is one of the competencies we need to acquire in order to continue our basic activities such as understanding, researching, questioning, communicating and learning in the digital world. At the same time, it is important to have digital literacy skills in order to actively use technology and technology-based tools and equipment. In this context, the aim of this research is to carry out a systematic compilation of research involving the concept of 'Digital Literacy'. A total of 113 master's and doctoral theses were examined according to the criteria determined in accordance with the systematic review rules. These theses were examined according to their level (master's / doctorate), gender of their authors, universities, institutes, departments, research methods, data collection tools and samples, and conclusions were reached. It was observed that most of the theses examined were aimed at measuring the digital literacy levels of teachers (%33.91) and teacher candidates (%20.86) in the field of educational sciences. When looked at by year, it has been seen that there has been a significant increase since 2020. It has been noticed that the majority of theses are quantitative studies (%71.68). In these quantitative studies, digital literacy scales were generally used as data collection tools. In addition, interview forms are among the most preferred data collection tools in theses that use mixed methods. When we look at the levels of theses, it is seen that the majority of them are master's theses (%92.03). Theses published according to universities showed a balanced distribution. As a result, this study, structured according to a systematic review, aims to contribute to deciding on the method, data collection tool and sample of new studies on the concept of 'Digital literacy'.

Keywords: Digital literacy, thematic analysis, educational sciences.

DOI: 10.32960/uead.1434912

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Gür, Z. B., & Duman, S. N. (2024). Dijital okuryazarlık ile ilgili tezlerin sistemik derlemesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 8(1), 126-137.

Citation Information: Gür, Z. B., & Duman, S. N. (2024). Systematic review of theses on digital literacy. *National Journal of Education Academy*, 8(1), 126-137.

1.GİRİŞ

Dijital okuryazarlık kavramını anlamlandırabilmek için öncelikle bu kavramların ayrı ayrı tanımlarına bakılması gerekir. Dijital Türk Dil Kurumunun sözlüğüne göre sayısal demektir (TDK, 2024). Okuryazar ise okuması yazması olan, öğrenim görmüş kimse anlamına gelmektedir (TDK, 2024). 1990'lı yıllardan itibaren dijital bilgisayar ile ilgili olan her şey olarak adlandırılmaktadır. Günümüzde ise dijitalleşme, hayatın tüm alanlarını kapsamaktadır (Bayrakçı, 2022). Okuryazar ise sadece okumak ve yazmak değil okuduğunun ve yazdığının ötesinde okuyup yazdıklarını seçebilme, ayırt edebilme kavramlarını içermektedir. Her iki kavram yan yana kullanıldığında ise dijital okuryazarlık karşımıza internet ortamlarında insanların eleştirel olarak bulunması, okuyup yazdıklarını seçebilmesi anlamlarına gelmektedir. Kitle iletişim araçlarının gelişmesiyle gerçek ve kurguyu ayırt etme, zararlı etkilerden korunabilme, verilen mesajı doğru anlayabilme şeklinde anlamlar kazanmıştır (Korkmaz, 2022). Hastanelerde randevu almaktan seyahat bileti almaya, vergi yatırmaktan devletle olan diğer işlemlerimize kadar her şeyi dijital araçlarla sağlamaktayız. Dijital araçların yaşamımıza girmesiyle dijital okuryazarlık kavramı da hayatımıza dahil oldu. Dolayısıyla bu kavram dijital teknolojileri problem çözmede, analiz etmede, ticarete, eğitimde, iş süreçlerinde ve işletme yönetimi gibi birçok alanda kullanabilme, buna uyum sağlayabilme, bu teknolojileri üretebilme ve geliştirme süreçlerine dair tüm alanlarda karşımıza çıkmaktadır (Bayrakçı, 2022).

Dijital okuryazarlığın alanyazında ilk olarak nasıl ifade edildiği incelendiğinde ise bilgisayar aracılığıyla farklı kaynaklardan elde edilen bilgiyi anlamak ve kullanmak anlamında bir tanıma rastlanmaktadır (Gilster, 1997). Bunun yanında sıklıkla tercih edilen diğer bir ifadeye göre, dijital okuryazarlık kişilerin bilgisayar kullanabilmesi ve bilgisayar kullanarak düşünme becerilerini geliştirebilmesiyle ilişkilendirilmiştir (Corbel & Gruba, 2004). Alan yazında dijital okuryazarlığa ilişkin ifadeler ve anlamlar çeşitlilik göstermektedir. Ancak bu zenginlik içinde alan yazını en çok etkileyen değerlendirmeye göre; dijital okuryazarlık bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı olarak üç boyutlu bir kavramı barındırmaktadır (Trilling & Fadel, 2009). Bu yönüyle dijital okuryazarlığı eğitimle ilişkilendirilmiş ve 21.yüzyıl becerilerinden biri olarak ele alınmıştır.

Eğitim ortamlarında 21. Yüzyıl becerilerinden biri olan bu kavramın geliştirilmesi için çeşitli çalışmalar yapılmıştır ve programlara dahil edilmiştir. 21. Yüzyıl becerileri günümüz insanının teknoloji çağına uyum sağlayabileceği bu çağın yeterliliklerini, karşılayabileceği beceriler olarak değerlendirilmektedir (Gününç, Odabaşı & Kuzu, 2016). Tüm bunların ışığında Milli Eğitim Bakanlığı da Türkiye Yeterlilikler Çerçevesini yayınlamıştır. Sekiz yeterlilik alanı belirlenmiş ve öğretim programları bu yeterliliklere göre hazırlanmıştır. Bu yeterliliklerden biri de dijital yeterliliklerdir (TYÇ, 2015). Yine öğretim programlarında yetkinlik başlığı altında bu beceriye yer verilmiştir. *İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsayan kavrama dijital yetkinlik denmektedir. Söz konusu yetkinlik, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir* (TÖP, 2019, s. 5). Dijital yetkinlik ve dijital okuryazarlık birbirinden çok farklı kavramlar değildir. Dijital yetkinlik teknolojiyi kullanarak bilgiye ulaşma, içerik oluşturma, paylaşma, bunu yönetme, iletişim kurma, işbirlikli çalışma ve problem çözme gibi süreçlerde işe koşulan bilgi ve becerileridir (Reisoğlu & Çebi, 2022). Dijital okuryazarlık becerileri ise farklı durumlara ayak uydurma, işbirliği,

ve iletişim kurma gibi becerilerden oluşmaktadır. Dijital araçları ve bu alanları desteklemek için nasıl kullanacağını bilmek de dijital okuryazarlık alanına girer. Dijital okuryazarlık, gençlerin yeni ve ortaya çıkan avantajları değerlendirmelerini sağlarken teknolojinin ortaya çıkardığı zorlukları aşabilmelerini sağlar (Hague & Payton, 2010). O halde dijital okuryazarlık kavramı eğitim bilimleri içinde kullanılan ve öğrencilerin-öğretmenlerin edinmesi ve uygulaması beklenen bir kavram olduğunu söyleyebiliriz.

Tüm bu bilgiler ışığında dijital bir dünyanın varlığını yadırgamak doğru değildir. O halde dijital dünyayı olabildiğince verimli kullanmalı ve doğru anlamalıyız. Bunun içinde dijital okuryazarlık kavramına dikkat etmeliyiz. Alan yazını incelendiğinde ‘Dijital okuryazarlık’ kavramına dair yapılan tezlerle ilgili sistematik bir derleme ve analiz çalışması olmadığı görülmüştür. Bu sebeple bu çalışmanın temel amacı, dijital okuryazarlık hakkında tamamlanan lisansüstü tez çalışmalarına ilişkin sistematik derleme gerçekleştirerek, çalışmaların benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymaktır. Bu kapsamda çalışmanın dijital okuryazarlık ile ilgili yapılacak yeni araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Dijital okuryazarlık kavramı ile ilgili lisansüstü düzeyde çalışmaların sistematik derlemesini amaçlayan bu çalışmada tezlerin yıllara, lisansüstü düzeylerine, yazarlarının cinsiyetlerine, üniversitelerine, enstitülerine, anabilim dallarına, araştırma yöntemlerine, veri toplama araçlarına, örneklemelerine göre dağılımlarına bakılarak derlemek amaçlanmıştır. Bu amaca dayalı olarak araştırmada cevap aranan sorular şunlardır:

1. Dijital okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Dijital okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin düzeylerine göre dağılımı nasıldır?
3. Dijital okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tez yazarlarının cinsiyete göre dağılımı nasıldır?
4. Dijital okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin yazıldığı üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
5. Dijital okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin yazıldığı enstitülere göre dağılımı nasıldır?
6. Dijital okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin yazıldığı anabilim dallarına göre dağılımı nasıldır?
7. Dijital okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
8. Dijital okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
9. Dijital okuryazarlık ile ilgili lisansüstü tezlerin örneklemelerine göre dağılımı nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Yapılan bu araştırma, bir sistematik derleme çalışmasıdır. Sistematik derleme araştırması olarak dijital okuryazarlık hakkında yapılan lisansüstü tez çalışmaları incelenmiştir. Erişime açık olan tezler, belirlenen ölçütler çerçevesinde birlikte değerlendirilmiş ve araştırmada sunulmuştur. Sistematik derleme araştırmaları, benzer konuda çalışan ya da benzer yöntemlerle tamamlanan araştırmalara ilişkin kapsamlı bir sentez sunması yönüyle önemli görülmektedir. Böylelikle belirlenen ortak konu çerçevesinde yapılan pek çok araştırmaya ilişkin bilgiye erişim sağlanabilmektedir (Alkan, 2017; Karaçam, 2013). Özellikle son yıllarda eğitim bilimleri alanında sistematik derlemelerin artış gösterdiğini belirten Yılmaz (2021) bu araştırmalarla daha anlamlı, daha genel ve uygulanabilir sonuçlar elde edildiğini vurgulamaktadır. Bu kapsamda dijital okuryazarlığa ilişkin yapılan araştırmalarda var olan durumu ortaya koymak ve gelecek araştırmalara yönelik genel bir değerlendirme ortaya koymak amacıyla bu konuda yapılan lisansüstü tezlerin sistematik derlemesinin yapılmasına karar verilmiştir.

2.2. Araştırmanın Örnekleme

Araştırmaya dahil edilen çalışmalar belirlenirken Yükseköğretim Kurulu'nun Ulusal Tez Merkezi'nden yararlanılmıştır. Ulusal Tez Merkezinde arama yaparken tez adında “dijital okuryazarlık” ve “dijital okuryazarlık” anahtar kelimeleriyle tarama gerçekleştirilmiştir. “Dijital okuryazarlık” şeklinde yapılan taramada 116 lisansüstü teze, “dijital okur yazarlık” şeklinde yapılan taramada 2 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Ulaşılan 118 tezdten iki kere tez merkezinde yüklenen, erişime açık olmayan ve tıpta uzmanlık tezi olarak gerçekleştirilen 5 tez çıkarılmış ve araştırmaya 113 tez dahil edilmiştir. Lisansüstü tezler; yıllarına ve düzeylerine göre, tez yazarlarının cinsiyetine göre; tezlerin tamamlandıkları üniversite, enstitü, anabilim dalına göre, araştırma yöntemlerine göre, veri toplama araçlarına göre ve örneklemlerine göre değerlendirilmiştir.

2.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı

Araştırmada yer alan lisansüstü tezler, araştırmacılar tarafından hazırlanan belirtke tablolarına göre kayıt altında alınmış ve sınıflandırılmıştır. Araştırmaya dahil edilen tezler, değerlendirme ölçütlerine göre araştırmacılar tarafından kategorilendirilmiş ve kontrol edilmiştir. Değerlendirme ölçütleri oluşturulurken alan yazındaki sistematik derleme çalışmaları incelenmiş, benzer araştırmalarda kullanılan değerlendirme ölçütleri referans alınarak bu araştırmada kullanılan ölçütlere karar verilmiştir. Değerlendirme ölçütlerinin araştırmanın amacına yönelik uygunluğu hakkında iki uzmandan görüş alınmış ve veri analizi tamamlanmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan lisansüstü tezler, araştırmacılar tarafından hiçbir müdahalede bulunulmadan saklanmış ve kaydedilmiştir. Belirlenen anahtar kelimelerle, araştırmada yer alan farklı bir araştırmacı tarafından tarama yapılmış ve aynı sonuçlara ulaşıldığı teyit edilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi sürecinde; dokümanlara ulaşma, özgünlüğü kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma şeklinde beş basamak gerçekleştirilmektedir (Forster, 1995'den akt. Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 223). Bu aşamalara uygun olarak bu araştırmada tezlere araştırmacılar tarafından bizzat ulaşılmıştır. Özgünlüğü kontrol edilmiş, konuya uygun olup olmadığı incelenmiş ve dokümanlar analize hazırlanmıştır. Doküman incelemesi sonucunda elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve raporlanmıştır.

2.6. Geçerlik ve güvenilirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmaya yönelik alan uzmanlarından görüş alınmıştır. İlk olarak araştırmada ele alınan tezlerin analizinde kullanılan değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesinde araştırmada yer almayan 2 ölçme değerlendirme uzmanının görüşüne başvurulmuş ve değerlendirme ölçütlerinde düzenleme yapılarak veri analizine başlanmıştır. Veri analizi sürecinde her iki araştırmacı tezlerin yüzde 20'sini birbirinden bağımsız analiz etmiş ve ortaya çıkan kategoriler karşılaştırılmıştır. Veri analizinde araştırmacılar arası uyum %92 olarak belirlenmiştir. Araştırmacılar arası uyum yeterli bulunduğundan, veri analizinin kalan bölümü bir araştırmacı tarafından tamamlanmış, diğer araştırmacı elde edilen verilerin doğru şekilde tablolaştırılmasını kontrol etmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacına yönelik elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

3.1. Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Araştırmada yer alan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmada yer alan tezlerin yıllara göre dağılımı

Yıl	Tez Sayısı
2015	1
2017	1
2018	3
2019	12
2020	7
2021	17
2022	38
2023	34
Toplam (2015-2023)	113

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmada toplam 115 tez incelenmiştir. İncelenen bu tezlerin dağılımında genellikle 2022 (39 tez) ve 2023 (34 tez) yıllarında dijital okuryazarlık tezlerinin yoğunlaştığı belirlenmiştir. Dijital okuryazarlık alanında en az tez yapılan yıllar 2015 (1 tez), 2017 (1 tez) ve 2018 (3 tez) yılları şeklinde ortaya çıkmıştır.

3.2. Tezlerin Düzeylerine Göre Dağılımı

Araştırmada yer alan tezlerin düzeylerine göre dağılımı Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Araştırmada yer alan tezlerin düzeylerine göre dağılımı

Tez Düzeyleri	Tez Sayısı
Yüksek Lisans	104
Doktora	9
Toplam	113

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmada yer alan lisansüstü tezlerin genellikle yüksek lisans düzeyinde (%92.03) gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Bu durum, dijital okuryazarlık alanında doktora düzeyinde tezlerin yapılmasına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

3.3. Tezlerin Yazarlarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Araştırmada yer alan tezlerin yazarlarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3. Araştırmada yer alan tezlerin yazarlarının cinsiyete göre dağılımı

Tez Düzeyleri	Tez Sayısı
Kadın	63
Erkek	50
Toplam	113

Tablo 3’de görüldüğü gibi dijital okuryazarlık alanında kadınlar (%55.75), erkeklere göre (%44.25) daha fazla tez yazmıştır. Ancak kadın ve erkek tez yazarları arasında önemli niceliksel farklılığın bulunmaması, dijital okuryazarlığa ilişkin yapılan tezlerin cinsiyete göre dengeli bir dağılım sergilediğini göstermektedir.

3.4. Tezlerin niversitelere Göre Dağılımı

Araştırmada yer alan tezlerin üniversitelere göre dağılımı Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4. Araştırmada yer alan tezlerin üniversitelere göre dağılımı

Üniversite	Tez Sayısı
Gazi Üniversitesi	7
Mersin Üniversitesi	6
Anadolu Üniversitesi	5
Atatürk Üniversitesi	4
Necmettin Erbakan Üniversitesi	4
Bahçeşehir Üniversitesi	4
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	4
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	4
Amasya Üniversitesi	4
Trakya	3
Balıkesir niversitesi	3
anakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	3
Fırat Üniversitesi	3
Kocaeli Üniversitesi	3
Marmara Üniversitesi	3
Sakarya Üniversitesi	2
Erciyes Üniversitesi	2
Manisa Celal Bayar Üniversitesi	2
Dicle Üniversitesi	2
Selçuk Üniversitesi	2
İnönü Üniversitesi	2
Ankara Üniversitesi	2
Zonguldak Bülent Ecevit	2

Yıldız Teknik	2
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	2
Kırşehir Ahi Evran	2
Diğer	31
Toplam	113

Tablo 4 incelendiğinde dijital okuryazarlığa ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin en çok tezin Gazi Üniversitesi'nde (%6.19), Mersin Üniversitesi'nde (%5.30) ve Anadolu Üniversitesi'nde (%4.42) yapıldığı belirlenmiştir. Bunun yanında Atatürk, Necmettin Erbakan, Bahçeşehir, Ondokuz Mayıs, Eskişehir Osmangazi ve Amasya gibi üniversiteler de dijital okuryazarlıkla ilgili tez üreten üniversiteler olmuştur. Tablo 4 incelendiğinde, çok çeşitli üniversitelerin dijital okuryazarlıkla çalıştığı anlaşılmaktadır. Ayrıca diğer (%27.43) başlığında dijital okuryazarlıkla ilgili birer tez çalışması bulunan üniversitelere de yer verilmiştir. Bunlar; Karabük, Muğla Sıtkı Koçman, Sakarya, Munzur, İstanbul Okan, Kapadokya, Maltepe, Karadeniz Teknik, İzmir Demokrasi, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar, Pamukkale, Hasan Kalyoncu, Kastamonu, Hacettepe, Bolu Abant İzzet Baysal, Aydın Adnan Menderes, Bursa Uludağ, Gaziantep, Düzce, Tokat Gaziosmanpaşa, Bartın, Sakarya Uygulamalı Bilimler, Kırıkkale, Afyon Kocatepe, Niğde Ömer Halisdemir, Ankara Hacı Bayram Veli, Kütahya Dumlupınar, Yeditepe, Ağrı İbrahim Çeçen, Gebze Teknik, Hacettepe ve Karamanoğlu Mehmetbey üniversiteleridir. Buna dayalı olarak araştırmada toplam 57 üniversitede dijital okuryazarlık konulu lisansüstü tez çalışması yapıldığına ulaşılmıştır.

3.5. Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımı

Araştırmada yer alan tezlerin enstitülere göre dağılımı Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5. Araştırmada yer alan tezlerin enstitülere göre dağılımı

Enstitü	Tez Sayısı
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	55
Sosyal Bilimler Enstitüsü	23
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	17
Fen Bilimleri Enstitüsü	14
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	3
Müzik ve Güzel Sanatlar Enstitüsü	1
Toplam	113

Tablo 5'de görüldüğü gibi, dijital okuryazarlık alanında yapılan tezler genellikle eğitim bilimleri enstitüsünde (%48.67) gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında sosyal bilimler enstitüsü (%20.35) ve lisansüstü eğitim enstitüsü (%15.04) dijital okuryazarlığın en çok çalışıldığı diğer enstitüler olmuştur. Diğer taraftan fen bilimleri, sağlık bilimleri ile müzik ve görsel sanatlar enstitülerinde de dijital okuryazarlığa ilişkin tezlerin üretildiği belirlenmiştir.

3.6. Tezlerin Anabilim Dallarına Göre Dağılımı

Araştırmada yer alan tezlerin anabilim dallarına göre dağılımı Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Araştırmada yer alan tezlerin anabilim dallarına göre dağılımı

Anabilim Dalı	Tez Sayısı
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı	21
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı	17
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı	16
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı	15
Temel Eğitim Anabilim Dalı	10
İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı	4
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı	3
İşletme Anabilim Dalı	3
Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı	2
Gazetecilik Anabilim Dalı	2
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı	2
Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı	2
Sağlık Yönetimi Anabilim Dalı	2
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı	2
Diğer	12
Toplam	113

Tablo 6'ya göre dijital okuryazarlık alanında hazırlanan tezler genellikle Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı'nda (%18.58) tamamlanmıştır. Bunun yanında sırasıyla Eğitim Bilimleri, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi ile Temel Eğitim Anabilim Dalı dijital okuryazarlık konusunda en çok tez üreten alanlar olmuştur. Ayrıca diğer kategorisinde yer alan anabilim dalları ise birer tez çalışmasıyla dijital okuryazarlık alanına katkıda bulunmuştur. Diğer kategorisinde (%10.61) yer alan anabilim dalları; İletişim Bilimleri, Batı Dilleri ve Edebiyatı, Finans ve Bankacılık, Yönetim Bilişim Sistemleri, Strateji Bilimi, Reklamcılık, Çocuk Gelişimi, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri, Turizm İşletmeciliği, Hemşirelik, Müzik Eğitimi ve Evde Hasta Bakım Hemşireliği anabilim dallarıdır. Buna dayalı olarak dijital okuryazarlığın çok farklı alanlarda çalışılabilen, disiplinler arası bir konu alanı olduğu anlaşılmaktadır.

3.7. Tezlerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Araştırmada yer alan tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Araştırmada yer alan tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı

Araştırma Yöntemleri	Tez Sayısı
Nitel	81
Karma	22
Nitel	10
Toplam	113

Tablo 7’de görüldüğü gibi, tercih edilen araştırma yöntemleri nicel, nitel ve karma yöntem olarak üç kategoride ortaya çıkmıştır. Tezlerde en çok nicel (%71.68), daha sonra karma (%19.46) ve en az karma nitel yönteminin (%8.84) tercih edildiği görülmüştür. Buna göre, dijital okuryazarlık konulu tezlerin genellikle nicel araştırma yöntemleri ile tamamlandığı söylenebilir.

3.8. Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Araştırmada yer alan tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Araştırmada yer alan tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı

Veri Toplama Aracı	Tez Sayısı
Ölçek	89
Görüşme Formu	26
Anket	18
Beceri Testi	5
Doküman İnceleme Formu	3
Başarı Testi	2
Gözlem Formu	2
Günlük	2
Toplam	147

Tablo 8’e göre tezlerde sıklıkla kullanılan veri toplama aracının genellikle ölçek (%60.54) olduğu belirlenmiştir. Tezlerde genellikle nicel araştırma yöntemlerinin sıklıkla kullanılmasına ilişkin kullanılan veri toplama araçlarının da paralellik gösterdiği söylenebilir. Aynı zamanda görüşme formunun tercih edilmesi, dijital okuryazarlık konusunda nitel araştırma yöntemlerinin de kullanıldığını göstermektedir. Tablo 8 incelendiğinde, kullanılan veri toplama araçlarının araştırmada incelenen tezlerden fazla olduğu gösterilmektedir. Bunun sebebi; tezlerde birden çok veri toplama aracının birlikte kullanılmasıdır. Dijital okuryazarlık konulu tezlerde en az kullanılan veri toplama araçlarının da başarı testi, gözlem formu ve günlük olduğuna ulaşılmıştır.

3.9. Tezlerin Örneklemlerine Göre Dağılımı

Araştırmada yer alan tezlerin örneklemlerine göre dağılımı Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Araştırmada yer alan tezlerin örneklemelerine göre dağılımı

Örneklem (alışma Grubu)	Tez Sayısı
Öğretmen	39
Öğretmen Adayı	24
Üniversite ğrencisi	16
Ortaokul ğrencisi	12
Kamu alışanı	8
Lise ğrencisi	5
Akademisyen	4
Ebeveyn	3
Ders Kitapları	2
Ders Programları	1
İlkokul ğrencisi	1
Toplam	115

Tablo 9 incelendiğinde dijital okuryazarlık alanında yapılan tezlerin örneklemelerini en çok öğretmenlerin (%33.91) ve ğretmen adaylarının (%20.86) oluşturduğu anlaşılmaktadır. Tezlerde genellikle ğretmen ve ğretmen adaylarına ölçek uygulandığı ve görüşme yapıldığı belirlenmiştir. Bunun yanında farklı düzeylerde öğrenim gören öğrenciler, dijital okuryazarlık alanındaki tezlerde sıklıkla başvurulan örneklem grubunu oluşturmaktadır. Diğer taraftan dijital okuryazarlık hakkında yapılan tezlerde en az örneklem grubunda yer verilenlerden biri dokümanlardır. Buna dayalı olarak tezlerde kullanılan doküman inceleme formlarının az kullanılmış olması ile araştırmalarda dokümanlardan faydalanılmasına ilişkin elde edilen bulguların paralellik gösterdiği belirlenmiştir.

4. SONUÇ, TARTIşMA ve ÖNERİLER

Türkiye’de dijital okuryazarlık alanında yapılan lisansüstü tezlerin sistematiik derlemesinin amaçlandığı bu çalışmada toplam 113 tez incelenmiştir. İnceleme sonucunda tezlerin çoğunluğunun 55 teze Eğitim Bilimleri Enstitüsünde (%48.67) yoğunlaştığı grlmştir. Onu 23 teze Sosyal Bilimler Enstitüsü takip etmektedir. Tezlerin anabilim dallarına göre eğilimlerine bakıldığında en çok tez, 21 teze Bilgisayar ve ğretim Teknolojileri Anabilim Dalında gerçekleşmiştir. Onu da yine Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı takip etmektedir. Dolayısıyla dijital okuryazarlık kavramının eğitim alanında büyük bir rolü olduğunu söyleyebiliriz. Özellikle Bilgisayar ğretimi alanında bu konuya yer verilmesi dijital dünyanın bilgisayar ile i içe olduğunun göstergesidir.

Hızla gelişen teknoloji sonrası her kuşağın dijital alanda bulunma durumu birbirinden farklıdır. Prensky (2001) kuşakları dijital iletişim teknolojilerinden önce ve sonra olarak adlandırmaktadır. Buna göre dijital teknolojilerin içine doğan kuşaklara dijital yerli söz konusu dijital teknolojilere şahitlik eden ve bu dünyaya sonradan dahil olan kuşaklara ise dijital göçmen denmektedir (akt. şimşek İşliyen & İşliyen, 2022). Buna göre Eğitim Bilimlerinin dijital dünyaya doğan ve bu dünyada bireylerin yaşamını daha sağlıklı sürdürebilmesi için dijital okuryazarlık becerisini yeni kuşaklardan edinmesini beklemesi normaldir. Lisansüstü tezlerin örneklemelerine bakıldığında en çok çalışma öğretmenler (%33.91) ve ğretmen adayları ile (%20.86) yapıldığı görülmektedir. Burada Eğitim Bilimlerinde yapılan çalışmaların fazla olması ve örneklem olarak ğretmen ile ğretmen adaylarını seçmelerinin doğal

olduğu görülmektedir. Eğitim ortamlarımız çağımızın yaşadığı hızlı teknolojik değişimden etkilenmektedir. Bu değişim eğitimcileri ayak uydurmaya yönlendirmektedir. Özellikle değişime uyumun sağlanmasında öğretmenin rolü büyüktür. Öğretmenler değişim ve gelişimleri takip etmeli öğrencileri buna göre yönlendirebilmelidir (Ocak & Karakuş, 2019). Bu araştırmada da çalışmaların genellikle öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra dijital yerlilere de çalışmalarda çok sık yer verilmelidir. Dijital yerliler de günümüz ilkökul ve ortaokul öğrencileri olarak düşünülebilir. Ayrıca ebeveynlerle yapılan çalışmalar da oldukça azdır. Burada ebeveynler de bu kavrama dahil edilmeli, işbirliği yapılmalıdır. Bunun dışında dokümanlar da az kullanılan örneklem grubundandır. Doküman olarak eğitim ve öğretim programları, ders kitapları dijital okuryazarlık kavramı açısından daha fazla incelenmelidir. Böylece dijital yerlilere daha fazla ulaşabilmeliyiz. Aynı zamanda İletişim Bilimleri, Batı Dilleri ve Edebiyatı, Finans ve Bankacılık, Yönetim Bilişim Sistemleri, Strateji Bilimi, Reklamcılık, Çocuk Gelişimi, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri, Turizm İşletmeciliği, Hemşirelik, Müzik Eğitimi ve Evde Hasta Bakım Hemşireliği gibi farklı bilim dallarında da bu kavramın çalışılıyor olması bize dijital okuryazarlığın hayatın her alanında gerekli olduğunu göstermektedir.

Araştırma kapsamında incelenen tezlerde lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğu (%84.95) 2020 yılı ve sonrasında yapılmıştır. 2020 yılında dijital okuryazarlık içeren 7 tez varken 2021 yılında birden 17 teze yükselmiş 2022 yılında 38 teze ve 2023 yılında 34 teze çıkmıştır. Burada 2020 yılından sonra tezlerin artış göstermesinin nedeni olarak covid-19 pandemisinde uzaktan eğitim sürecinin etkisi ve bu kavramın hayatlarımıza git gide daha çok girmesi olarak gösterilebilir.

Lisansüstü tezlerin sayısına baktığımızda yüksek lisans düzeyinde tezlerin doktora tezlerine göre daha fazla olduğunu görmekteyiz (%92.03). Dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik doktora tezlerinin daha fazla artması gerekmektedir. Burada öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital okuryazarlık becerileri ölçülmeye çalışılırken en çok kullanılan veri toplama aracı (%60.54) ile ölçek olmuştur. Dijital okuryazarlık becerisi ile ilgili bu becerinin yapısı gereği en az başarı testi, gözlem formu ve günlük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine burada tezlerin araştırma yöntemlerinde %71.68 ile nicel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği görülmüştür. Bu alanda sahaya inilmeli eğitimin tüm kademelerinde dijital okuryazarlık becerisinin ölçümünün yanı sıra geliştirilmesine yönelik de çalışmalar yapılmalıdır.

Kısaca alan yazınında dijital okuryazarlık ile ilgili tezler genellikle Eğitim Bilimlerinde ve daha çok öğretmenlerle yapılmıştır. Eğitimin diğer paydaşları da sürece dahil edilmeli ve yetişkin eğitiminde bu konu hakkında çalışmalar yapılmalıdır. Eğitim bilimleri dışında da kavram ile ilgili çalışmalar yapılması gerekmektedir. Özellikle ekonomi, sağlık, iletişim gibi alanlarda çalışmalar yapılabilir. Ayrıca farklı araştırma desenlerinin kullanımı da yerinde olacağı düşünülmektedir. Gelecek araştırmalarda özellikle doktora düzeyinde nitelikli ve kapsamlı çalışmalar yapılması, dijital okuryazarlığın eğitim öğretim ortamlarında kullanımına ilişkin farklı örneklem gruplarından görüş alınması, dijital okuryazarlığın nitel ve karma araştırma yöntemleriyle değerlendirilmesi önerilmektedir.

Yazar Katkı Beyanı:

1. Zeynep Beyza GÜR: Araştırmanın tüm aşamalarında ve araştırmanın raporlanmasında diğer yazarla ortak çalışmıştır.

2. Serap Nur DUMAN: Araştırmanın tüm aşamalarında ve araştırmanın raporlanmasında diğer yazarla ortak çalışmıştır.

5. KAYNAKÇA

- Alkan, V. (2017). Bir sistematik derleme çalışması: 'Öğretmenlik uygulaması'. *YILDIZ Journal of Educational Research*, 2 (1), 1-23.
- Bayrakçı, S. (2022). *Dijital okuryazarlık kavramlar, Modeller ve Ölçüm*. 1. Baskı. Çizgi Kitabevi.
- Corbel, C., & Gruba, P. (2004). *Teaching computer literacy*. National Centre for English Language Teaching and Research.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. Wiley Computer Pub.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F., & Kuzu, A. (2013). 21. yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: bir twitter uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 436-455.
- Hague, C., & Payton, S. (2010). *Digital literacy across the curriculum*. London, UK: Futurelab.
- İşliyen Şimşek, F., & İşliyen, M. (2022). Dijital Medya Okuryazarlığını Çizgi Filmler Üzerinden Okumak: Trt Çocuk Dijital Tayfa Örneği. E. Şentürk Kara ve N. S. Çetin (Ed.), *Dijital Medya Okuryazarlığı* (1. Baskı 209-247) içinde. Nobel.
- Karacam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- Korkmaz, D. (2022). *Postmodern Çağda Z Kuşağının Dijital Okuryazarlık Sorunu*. 1. Baskı. Nobel Bilimsel Yayınevi.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu. (2015). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine Dair Tebliğ (2015/1.).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). Türkçe Öğretim Programı. Ankara.
- Ocak, G., & Karakuş, G. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 129-147.
- Prensky, M. (2001). Digital natives digital immigrants. *On the Horizon, MCB University Pres*, 9(5), 1-6.
- Reisoğlu, İ., & Çebi, A. (2022). Dijital Yeterlilik ve Kuramsal Çerçeveseler. A. Çebi (Ed.), *Dijital Yeterlilik: Dijital Çağda Dönüşüm Yolculuğu* (4. Baskı, 1-18) içinde. Pegem Akademi.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457-1490. <https://doi.org/10.33206/mjss.791537>



ULUSAL EĞİTİM AKADEMİSİ DERGİSİ

Yıl:2024 Cilt:8 Sayı:1 Sayfalar:138-158
e-ISSN: 2636-7866

Türkiye Cumhuriyeti Danıştay'ının Eğitim ile İlgili Kararlarının İncelenmesi*

Abdullah COŞKUN¹, Erdal TOPRAKÇI²

¹Bilim Uzmanı-Öğretmen, İzmir Atatürk Lisesi, abdullahcoskun.ial@gmail.com, ORCID ID:0000-0003-2272-7844.
²(Sorumlu yazar) Prof. Dr., Ege Üniversitesi, erdal.toprakci@ege.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9552-9094.

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 15.02.2024	<p>Eğitim ve öğretim faaliyetleri ile ilgili idareden kaynaklanan anlaşmazlıkların eğitim örgütü yönetimi ve denetimince çözülmemesi ve dış denetime taşınması ile söz konusu anlaşmazlık bölge idare mahkemeleri ve Danıştay'a akseden bir dava olarak tezahür etmektedir. Bu çalışmada 2000 ile 2022 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığının davalı sıfatı ile yer aldığı Danıştay'ın eğitim ile ilgili kararlarında öne çıkan konuların nasıl bir dağılım gösterdiğinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Danıştay'ın eğitim ile ilgili verdiği kararların incelendiği bu çalışmada nitel durum deseninde doküman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Çalışmanın dokümanını, bir yüksek yargı organı olarak Danıştay'ın, 2000 ile 2022 yılları arasında sonuçlanan davalarına ait karar içeriklerinin bulunduğu, Danıştay Dergisi ve Danıştay Kararlar Dergisi adı altında yayınlanan dergiler oluşturmaktadır. Danıştay'ın eğitim ile ilgili kararları üç ana temada toplanmaktadır. Bu temalar eğitim faaliyetleri, danışma ve denetim faaliyetleri ve yardımcı hizmet faaliyetleri olarak belirlenmiştir. Bu üç temada en çok kararın yardımcı hizmet faaliyetleri ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara bağlı olarak şu önerilerde bulunulabilir: Karar verici pozisyonda olan uygulayıcılara öne çıkan sorun alanları olarak özellikle atama, görev değişikliği ile mükâfat ve ceza alanında teorik ve uygulamalı mevzuat eğitimleri verilebilir. İstinaf aşamasında kesinleşen Bölge İdare Mahkemelerinin eğitim ile ilgili kararları yeni bir araştırma konusu yapılabilir.</p> <p>Anahtar Sözcükler: Danıştay, Danıştay kararları, denetim, eğitim denetimi</p>
Kabul Tarihi: 17.04.2024	
© UEAD 2024 Tüm hakları saklıdır.	

Investigation of the Decisions of the State Council of the Republic of Türkiye on Education

Article Information	ABSTRACT
Received: 15 February 2024	<p>If the disputes arising from the administration regarding education and training activities are not resolved by the management and supervision of the educational organization and are brought to external supervision, it manifests itself as a case that is referred to the regional administrative courts and the Council of State. This research aims to reveal the distribution of the prominent issues in the education-related decisions of the Council of State, in which the Ministry of National Education was a defendant, between 2000 and 2022. In this study, which examined the decisions made by the Council of State regarding education, the document analysis method was used in the qualitative case design. The document of the study consists of journals published under the names of the Council of State Journal and the Council of State Decisions Journal, which contain the decision contents of the cases concluded between 2000 and 2022 of the Council of State, as a higher judicial body. The decisions of the Council of State regarding education are collected under three main themes. These themes were determined as training activities, consultancy and supervision activities and auxiliary service activities. It is seen that most decisions in these three themes come from auxiliary service activities. Depending on these results, the following suggestions can be made: Theoretical and practical legislative training can be given to practitioners in decision-making positions, especially in the areas of appointment, change of duty, and reward and punishment, as prominent problem areas. The decisions of the Regional Administrative Courts regarding education, which are finalized at the appeal stage, can be a new research subject.</p> <p>Keywords: Council of State, Council of State decisions, supervision, educational supervision</p>
Accepted: 17 April 2024	
© UEAD 2024 All rights reserved.	

DOI: 10.32960/uead.1437622

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Coşkun, A., & Toprakçı, E. (2024). Türkiye Cumhuriyeti Danıştay'ının eğitim ile ilgili kararlarının incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 8(1), 138-158.

Citation Information: Coşkun, A., & Toprakçı, E. (2024). Investigation of the decisions of the state council of the republic of Türkiye on education. *National Journal of Education Academy*, 8(1), 138-158.

* Bu çalışma ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde hazırlanıp kabul edilen Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir. Çalışmada tüm yönleri ile etişe dikkat edilmiştir.

1. GİRİŞ

İnsanlar doğdukları ilk günden itibaren yaşamlarını toplum içinde sürdürürler. Antik Yunan'da Aristoteles insanı toplumsal bir varlık olarak tanımlamıştır (Esener, 2000; Kılıçoğlu, 2015; Öztan, 2015). Bir topluluğun varlığını sürdürebilmesi için bir mecburiyet olarak ifade edilen toplumsal düzen, toplumda farklılıkları ile yaşayan insanlar arasında denge ve koruma işlevlerine sahip olan toplumsal düzen kuralları ile sağlanmaktadır (Şen & Eryıldız, 2022). Kurallar ile toplum düzeninin tesisi ve muhafazası için insanlara haklar tanınmakta ve sorumluluklar yüklenmektedir (Atay, 2021; Karakoç, 2014). Bu kuralların işleyişinin kendi haline bırakılmaması (Sümer, 2022; Ünlütepe, 2021) ve toplumsal varlıkların sürdürülebilirliği denetimi zorunlu olarak yapılması gereken bir toplum görevi haline getirir. Söz konusu denetim toplumun kurumlarının kendi içlerinde gerçekleştirildiği gibi üst denetim organlarıyla da gerçekleştirilir. Eğitim hem toplumsal düzenin işleyişini öğretmek hem de o düzenin gerektirdiği görevlileri yetiştirmek açılarından toplumsal kurumların en önemlilerinden biridir. Eğitim ile birey, kendi özellikleri ve eldeki ortam, koşul ve olanaklar bağlamında başta kendisi, sonra içinde bulunduğu toplum/ ulus ve en sonra dahil olduğu evrensel yapının etkin bir üyesi haline getirilmektedir (Toprakçı, 2017). Toplum eğitim yolu ile hâlihazırda mensubu olan insanı yeniden yaratmakta ve kendi geleceğini kontrol etme girişiminde bulunmaktadır (Aydın, 2018). Bu nedenle eğitim insan açısından nefes alma, yeme içme gibi hayati ihtiyaç konumunda (Çiçek & Bozdoğan, 2011) olup hem insan hem de toplum olarak hayatın sürdürülmesinin ilk şartıdır. Toplumların kendi kaderlerini tayin etmesinde eğitim vazgeçilmez bir işleve sahiptir. Bu işlevin yerine getirilebilmesi için eğitimin örgütlü bir şekilde yönetilmesine ve denetlenmesi gerekmektedir. Bir eğitim örgütünün işlevlerini yerine getirmesi, yönetimin iyi olması kadar denetimin de iyi olmasına bağlanmıştır (Akbal & Toprakçı, 2021). Denetim, örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesinde örgüt planlaması ile ilgili etkinliklerin takibi, ihtiyaç duyulan hususların düzeltilmesi ve geliştirilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 2000; Demirtaş & Güneş, 2002). Eğitim örgütleri, eğitim denetimi ya da teftiş kanalı ile kendi kurallarına aykırı davranışları, eğitim örgütünü hedefinden uzaklaştıranları tespit ederek onlara dönüt verme gayreti içerisinde. Bu dönütler istenilen uygulamalar için ödül olurken, tekrarlanması istenmeyen uygulamalar için çeşitli yaptırımlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim örgütlerinde iç denetimin başarılı şekilde gerçekleşmesi birçok sorunu daha başlangıçtaki haliyle nihayete erdirmektedir ancak denetim sürecinin sağlıklı işlemeyişi eğitim örgütündeki anlaşmazlıkların dış denetime taşınmasına (Danıştay, Sayıştay, Yargıtay) sebebiyet vermektedir. Eğitim ve öğretim faaliyetleri ile ilgili idareden kaynaklanan anlaşmazlıkların eğitim örgütü yönetimi ve denetimince çözülmemesi sonucunda dış denetime taşınması (Arslan ve Toprakçı, 2021; Toprakçı, 2009; Ünver, 2019) halinde bu ilk derece mahkemeleri, bölge idare mahkemeleri ve Danıştay'a akseden bir dava olarak tezahür etmektedir. Bu davalarda, davaya konu idari işlemi tesis eden Milli Eğitim Bakanlığı davalı sıfatı ile yer almaktadır. Devlet ile kişiler arasında oluşan sorunlar, yargıya taşınması halinde İdare Hukukuna ve İdari Yargılama Usulüne tabi olarak İdari Yargıda görülmektedir. 2575 sayılı Danıştay Kanunu'nun birinci maddesinde, Danıştay, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ile görevlendirilmiş Yüksek İdare Mahkemesi, danışma ve inceleme mercii olarak tanımlanmaktadır.

Danıştay'da görülen uyuşmazlıklar iki grupta toplanmaktadır. Bunlardan ilki Danıştay'ın ilk derece mahkemesi olarak görev yaptığı uyuşmazlıklardır. Bu uyuşmazlıklarda Danıştay tüm ülkeyi ilgilendiren yönetmeliklerin iptali gibi konuları ilk derece olarak görüşüp karara bağlamaktadır. Danıştay'ın görev yaptığı ikinci grup uyuşmazlıklar ise Danıştay'ın temyizen inceleme yaptığı uyuşmazlıklardır. Bu uyuşmazlıklar ilk derece mahkemelerinde görüşülüp karara bağlandıktan sonra, itiraz edilmesi halinde

Bölge İdare Mahkemelerinde istinaf incelemesine tabi tutulmaktadır (Kalabalık, 2022). İstinaf incelemesine itiraz edilmesi halinde ise Danıştay'da temyiz incelemesine tabi tutulup karara bağlanmaktadır. İstisnai olarak bazı davaların ilk defa Danıştay'da açılabilmesinden dolayı Danıştay'ın da ilk derece yargı yeri olarak görev yaptığı uyuşmazlıklar bulunmaktadır (Yıldırım & Çınarlı, 2018).

Dış denetim organları olarak yüksek mahkemelerin eğitimle ilgili kararlarını inceleyen araştırmalar incelendiğinde: Yargıtay kararlarında; MEB personelinin temyize taşınan davaları (Toprakçı & Akış, 2022), İl Milli Eğitim Müdürlüğü davaları (Tokcan & Tulunay-Ateş, 2023), okul müdürlerinin sanık sıfatıyla ceza kovuşturmalarına müdahil oldukları dosyaları (Toprakçı & Taş, 2020) ve ortaöğretim öğrencilerinin yargıya intikal eden davaları (Ökdem, 2020) ve özel öğretim kurumları ile ilgili davaları (Toprakçı, Beytekin & Doğan, 2018) konu alan çalışmaların yapıldığı anlaşılmaktadır. Öte yandan, Danıştay kararlarında; eğitim müfettişlerinin sorunlarını (Ergün, 2022), idarenin okullardaki hizmet kusurlarını (Şahin, 2020), Milli Eğitim Bakanlığının okul müdürlüğüne yaptığı atamaları (Aslanargun & Atmaca, 2017) ve öğrencilere verilen disiplin cezalarını (Gürer, 2010) konu alan çalışmaların da olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca bir denetim organı olarak Sayıştay'ın da çalışıldığı (Toprakçı & Bakır, 2019; Toprakçı & Ak, 2021) görülmektedir. Belirtilen bu çalışmalardan da anlaşılabilceği üzere eğitimin bir idari faaliyet olarak değerlendirilip yüksek mahkemelerle ilişkilendirildiği araştırma sayısı da oldukça sınırlıdır. Söz konusu çalışmalar dışında kamu görevlilerini ilgilendiren veya idari işlemlerle ilgili olan birçok çalışma olmasına rağmen özellikle eğitim işlemlerini konu alan ya da Milli Eğitim Bakanlığının davalı olarak yer aldığı çalışmalar konusunda kapsamlı bir araştırma bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu çalışma yalnızca tüm idari dava türlerinin 2021 yılı itibarıyla %2,8'ini oluşturan eğitim-öğretim konulu davalar (Adli Sicil Raporu, 2021) ile bunun yanı sıra tam yargı davaları, memur işlemleri, kurum işlemleri gibi Milli Eğitimin yürüttüğü işlemler neticesinde ortaya çıkan davaları konu alan kapsamlı bir çalışma olması nedeniyle bu konudaki eksikliği doldurması ve dava konularının tespit edilerek benzer durumların yaşanmasının önüne geçilmesine katkı adına hem uygulayıcılara (eğitim yöneticileri, öğretmenler, denetmenler vb.) hem de araştırmacılara eğitim faaliyetlerinin etkin yürütülmesine yol göstermesi bakımından önemlidir.

Yukarıda değinilen kapsam ve önem doğrultusunda bu çalışmada 2000 ile 2022 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığının davalı sıfatı ile yer aldığı Danıştay'ın eğitim ile ilgili kararlarının; öne çıkan konuları, taraflarının gerçek ve tüzel kişiliği, sonuçlanma süresi ve sonuç türüne göre nasıl bir dağılım gösterdiğinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın türü, metodolojisi, çalışma dokümanı, verilerin analizi ve geçerlilik-güvenirliliğe değinilmiştir.

2.1.Araştırmanın Modeli

Danıştay'ın eğitim ile ilgili verdiği karar içeriklerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma metodu kapsamında durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Bilindiği üzere göre durum çalışması, bir olgunun gerçekliği içinde incelenmesi, araştırılması ve tanımlanmasıdır (Baltacı, 2019; Hatch, 2002; Maxwell, 2008; Merriam, 2018; Yin, 2013). Bu çalışmada Danıştay olgusu kapsamındaki eğitim olgusu, belgeleri temelinde incelenmiştir.

2.2.Çalışma Dokümanı

Çalışmanın dokümanını, bir yüksek yargı organı olarak Danıştay'ın, 2000 ile 2022 yılları arasında sonuçlanan davalarına ait karar içeriklerinin bulunduğu, Danıştay Dergisi ve Danıştay Kararlar Dergisi adı altında yayınlanan dergiler oluşturmaktadır. Bu dergilere, Danıştay'ın resmî web sitesi olan <https://www.danistay.gov.tr/> adresinden erişim sağlanmıştır. Anılan tarihler arasında 2003/1'den 2022-11'e sayı aralığındaki erişim kısıtlı olmayan (Yetim, 2014) 62 adet dergiye ulaşılmış ve bu dergiler bilgisayara indirilerek incelenmiştir. İnceleme sonucu çalışmaya kaynaklık edebilecek 332 adet karara ulaşılmış ve veriler bu kararlardan elde edilmiştir. Söz konusu kararların incelenme süreci, MEB ile ilişkili kararların tespiti, usul veya esasa ilişkin kararların tasnifi ve karar içeriklerindeki hukuki kavramların ayrıntılı anlaşılması gibi hususlar için, uzman bir hukukçudan destek alınmıştır.

2.3.Verilerin Analizi

Doküman incelemesi, belgelerin teferruatlı bir şekilde taranması ile elde edilen bilgilerle yeni bir bütünlük meydana getirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2002). Doküman incelemesinin aşamaları; dokümanlara ulaşma, özgünlüğü kontrol etme, dokümanları anlama ve dokümanı analiz etme şeklindedir. Araştırmanın amacına uygun şekilde dokümanlardan elde edilen veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Görünmeyen kodların belirgin hale gelmesini içerik analizi ile sağlamak mümkündür. Birbirine benzer ve karmaşık olan ham veriler birtakım kategori ve temalar bağlamında bir araya getirilerek, okuyucu tarafından anlaşılabilir bir yorumla sunulur. İçeriklerin birbirleriyle olan anlam ve yakınlık ilişkisi değerlendirilerek kod, kategori ve temalar olarak yorumlanması suretiyle içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021). İçerik analizi tekniğinde, ulaşılan veriler tema-kategori ve kodlar şeklinde sınıflandırmaya tabi tutulur. Nitel araştırmalarda kodlama, veri analizinin önemli bir unsurudur. Araştırmanın problem sorusu tarafından yönlendirilir ve yeni soruların ortaya çıkmasını sağlar. Araştırmacıyı eldeki veriler ile ilgili daha derinlemesine düşünmeye sevk eder. Kodlar, araştırmada toplanan betimsel veya çıkarımsal bilgilere anlam birimleri atfetme künyeleri olarak değerlendirilir (Miles & Huberman, 2015). Araştırma sürecinde elde edilen ham verilerin kod kategori ve temalara dönüştürülmesi sürecinde, Millî Eğitim Bakanlığının Desimal Dosyalama Sisteminde kullandığı kavramlardan faydalanılmıştır. Bu usulün benimsenmesinde Millî Eğitim Bakanlığının kullandığı sınıflandırmanın çalışma ile uyum içerisinde olması amaçlanmıştır. Örneğin Tablo 8'de yer verilen Yardımcı Hizmet Faaliyetleri temasındaki Personel İşleri kategorisinde yer alan kodun "Atama" olarak belirlenmesinde; MEB Desimal Dosya Sisteminde de asaleten, vekâleten ve tedviren yapılan atamaların "Atama" başlığı altında yer almasından faydalanılmıştır. Araştırmada içerik analizinin nasıl yapıldığına dair örnek Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Danıştay Kararlarına Ait İçerik Analizi Örneği*

Tema	Kategori	Kod	Tespit
Eğitim Faaliyetleri	Öğrenci İşleri	Devamsızlık	Özel X Lisesi son sınıf öğrencisi olan davacının, devamsızlık nedeniyle sınıfta bırakılmasına ilişkin işlem ile 4.9.1995 gün ve 22395 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan ve 2000 yılında değişikliğe uğrayan Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme Yönetmeliğinin 54/II. maddesinde hukuka aykırılık bulunmadığı hakkında. (K6)

Tablo 1 de belirtilen söz konusu tespit ile ilgili olarak eğitim faaliyetlerinin düzen içerisinde yürütülmesi açısından öğrenci devamsızlığının önemli olduğundan hareketle "Devamsızlık" bir kod olarak belirlenmiştir. Devamsızlık kodu, devamsızlığın öğrenci işlerinin unsurlarından biri olmasından dolayı daha önce başka kodların (Sınıf geçme, Sınav vb.) ortak özelliklerinden hareketle biçimlenmiş kategori

olan “Öğrenci İşleri” kategorisi içine dahil edilmiştir. Öğrenci işleri kategorisi de başka kategorilerle (örneğin sosyal kültürel işler, öğretim işleri vb.) gösterdiği ortak özelliklere binaen (ki hepsi genel olarak eğitim ile ilgili olduğundan) “eğitim faaliyetleri” teması kapsamında değerlendirilmiştir.

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerliğin ve güvenirliliğin sağlanması için örneklemin yeterli büyüklükte oluşturulması gerekmektedir (Baltacı, 2019). Millî Eğitim Bakanlığının taraf olduğu ve eğitim ile ilgili esasa müessir olmayan sadece yargılama usulüne ilişkin kararlar kapsam dışında tutulmuştur. Bunun dışında Millî Eğitim Bakanlığının eğitim ve öğretim faaliyetini ilgilendiren her karar çalışma konusuna dâhil edildiğinden örneklem yönüyle istenen çeşitliliği barındırmaktadır.

Araştırmada geçerliğin sağlanabilmesi için kararların analizi suretiyle derlenen verilerin eğitim ile ilgili hangi alana dâhil olabileceği yönünde uzman görüşüne başvurulmuştur (Creswell, 2003). Eğitim alanında uzman akademisyenden kod, kategori ve temaların sınıflandırılmasında görüş alınmış, bu aşamada yaşanan tereddütler üç uzmanın en az ikisinin ortak olan görüşü ile aşılmıştır. Örnek olarak “müdür yardımcılarının görevlendirilmesi” ile ilgili bir kararın hem “atama” hem de “görev değişikliği” kodu altına dahil edilebileceği belirsizliği; uzmanların, “görev değişikliği” olarak değerlendirilmesi gerektiği yönündeki çoğunluk görüşüyle “görev değişikliği” kodu kapsamına dahil edilmiştir. Sonrasında bütün süreçte gerçekleşen işlemler, Miles ve Huberman (1994) güvenirlilik analizi formülü [$\text{Güvenirlilik} = \frac{37 (\text{Görüş Birliği})}{37 (\text{Görüş Birliği}) + 7 (\text{Görüş Ayrılığı})}$] temelinde, yaklaşık % 85 şeklinde bir güvenirliliği biçimlemiştir. Araştırmanın geçerliliğini ve güvenirliliğini sağlama amacına yönelik olarak, araştırma süresince tez danışmanının görüşüne başvurularak, araştırmanın ham verilerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Araştırmada kullanılan dergilerin ve kararların güvenirliliğin sağlanması için Danıştay’ın kendi Resmî internet sitesinden faydalanılmıştır. Anılan dergilerdeki kararlara birer kod atanarak bulguların sunumunda doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Her ne kadar araştırmada kullanılan dergiler ve karar içerikleri, Danıştay’ın kendi sitesinde erişime açık bir şekilde bulunuyor olsa da konu ile ilgili yapılabilecek olan araştırmalarda faydalanılmak üzere araştırmanın ham verileri olarak; dergiler ve kararlar, inceleme delilleri olarak saklanıp dış güvenirliliğin artırılması yoluna gidilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Danıştayın Eğitim ile İlgili Kararlarında Öne Çıkan Konuların Dağılımı

Kararlar kapsamında öne çıkan sorunlar eğitim faaliyetleri, danışma denetim faaliyetleri ve yardımcı hizmet faaliyetleri şeklinde üç temada toplanmıştır. Temaların kapsadığı kategori ve kodlar her bir tema bazında aşağıda sunulmuştur.

3.1.1. Eğitim faaliyetleri temalı sorunlar

Eğitim Faaliyetleri teması kapsamındaki kararlar, eğitim ve öğretim işleri, öğrenci işleri, sosyal-kültürel işler ve özel öğretim kurumları olmak üzere dört ayrı kategoride biçimlenmiştir. Araştırmada Eğitim faaliyetleri teması ile ilgili 50 karar bulunmuştur. Tablo 2 incelendiğinde bu kararların 11 farklı kodla anlamlandırıldığı görülmektedir. Kategorilerdeki ifade toplamları (50) temelinde en fazla karar öğrenci işleri (18) ve özel öğretim kurumları (18) alanındadır. Buna mukabil en az sorun ya da karar eğitim ve öğretim işleri (5) ile sosyal- kültürel işler (9) alanlarındadır.

Tablo 2. Danıştay kararlarının eğitim faaliyetlerine göre kategori ve kod dağılımı

Tema	Kategori	Kodlar	N	Toplam
Eğitim Faaliyetleri	Eğitim ve Öğretim İşleri	Müfredat	3	5
		Katkı Payı	1	
		Yaygın Eğitim	1	
	Öğrenci İşleri	Sınav	10	18
		Sınıf Geçme	3	
		Devamsızlık	3	
		Kılık Kıyafet	2	
	Sosyal-Kültürel İşler	Tedavi ve Harcırah	6	9
		İlksan	3	
	Özel Öğretim Kurumları	Özel Okul	13	18
Sürücü Kursları		5		
Toplam			50	50

Genel olarak değerlendirildiğinde her ne kadar özel öğretim kurumları ve öğrenci işleri alanları birbirine yakın oranda koda sahip olsa da uzlaşmazlık ya da sorun çeşitliliği bakımından öğrenci işlerinin daha sorunsal bir nitelik gösterdiği anlaşılmaktadır.

3.1.1.1. Eğitim ve öğretim işleri sorunları

Eğitim faaliyetleri teması kapsamında yer alan eğitim ve öğretim işleri kategorisinde müfredat (3), katkı payı (1), yaygın eğitim (1) şeklinde üç kod biçimlenmiştir. Görüldüğü gibi en fazla sorun müfredat kategorisindedir. Müfredat, katkı payı ve yaygın eğitime ilişkin birer karar örneği aşağıda sunulmuştur:

Anayasa ve Millî Eğitim Temel Kanunu uyarınca ayırım yapılmadan tüm öğrenciler için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin zorunlu tutulması karşısında, davacının çocuğunun bu dersten muaf tutulması isteminin reddedilmesine ilişkin dava konusu işlemlerde hukuka aykırılık bulunmadığı hakkında (K48).

Velinin iradesi dışına çıkılarak belirli bir miktarda katılım payı zorunluluğu getirilmesinde ve alınan bağışların bir kısmının Millî Eğitim Vakfı ve Millî Eğitim Müdürlüklerine bırakılmasında hukuka uyarlık bulunmadığı hakkında (K106).

14.12.2005 gün ve 26023 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Açık Öğretim Lisesi Yönetmeliğinin dava konusu maddelerinin dayanağı olan 1739 sayılı Yasa hükümlerine (özellikle yaygın eğitimi kapsayan), eğitim sisteminin yargı kararları ile benimsenen ve gereklerine aykırı olduğu hakkında (K107).

Karar alıntılarında da anlaşılabilceği üzere bir dersin kapsamı, katılım payı adı altında velilerden bağış alınması ve açık lise uygulamasının yaygın eğitim ile ilişkilendirilmesi Danıştay'a taşınan davalar arasındadır.

3.1.1.2. Öğrenci İşleri

Bu kategori sınıf geçme (3), devamsızlık (3), kılık kıyafet (2) ve sınav (10) kodlarından oluşmuştur. Kodlara ilişkin en çok kararın sınav kodunda yoğunlaştığı görülmektedir. Aşağıda sırasıyla sınıf geçme, devamsızlık, kılık kıyafet ve sınav koduna ilişkin birer örnek karara yer verilmiştir:

Özel... Lisesi son sınıf öğrencisi olan davacının, devamsızlık nedeniyle sınıfta bırakılmasına ilişkin işlem ile 4.9.1995 gün ve 22395 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan ve 2000 yılında değişikliğe uğrayan Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme Yönetmeliğinin 54/II. maddesinde hukuka aykırılık bulunmadığı hakkında (K6). Ortaöğretim 10. sınıfta bir derse hiç girmeyen ve yetiştirme kursuna da katılmadığı halde 11. sınıfı okuyarak ortaöğretimi bitirme aşamasına gelen öğrenciye diploma düzenlenmemesine ilişkin işlemi iptal eden İdare Mahkemesi kararının bozulması hakkında. (K7).

Davacının görev yaptığı okulda kız öğrencileri kılık kıyafet yönetmeliğine aykırı şekilde derse girmeye teşvik ettiği sabit olup, okulda huzur ortamının bozulmaması amacıyla başka bir okula atanmasında hukuka aykırılık bulunmadığı hakkında. (K73).

Fen Liseleri Yönetmeliğinin 9/1 maddesindeki, fen liselerine giriş sınavına, ilköğretim 8. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerden 6. ve 7. sınıflarda Türkçe, matematik ve fen bilgisi derslerinin her birinin yılsonu notu en az 4

olanların başvurabileceğine ilişkin kuralın ve buna paralel düzenlemeler içeren 2003 yılı Ortaöğretim Kurumları ÖSYM Kılavuzunun iptali istemiyle açılan davanın reddi hakkında (K33).

Karar örneklerinden de anlaşılacağı üzere son sınıflarda devamsızlık, sınıf geçme, öğrencilerin kılık-kıyafeti ve LGS türü sınavlar ile ilgili yaşanabilen öğrencilerle ilgili durumlar Danıştay'a taşınan davaların konusu olabilmektedir.

3.1.1.3 Sosyal – Kültürel İşler

Sosyal – kültürel işler kategorisi İlkokul (3) ile tedavi ve harcırah (6) olmak üzere iki kod halinde oluşmuştur. Kodlara ilişkin en çok kararın tedavi ve harcırah kodunda yoğunlaştığı görülmektedir. Aşağıda sırasıyla İlkokul kodu ile tedavi ve harcırah koduna ilişkin karar örneklerine yer verilmiştir:

İlk-San'a aidat yatırımlarının birikmiş aidatlarının tasfiye şeklinin yoruma açık olmayan objektif kurallara bağlanması gerekirken, Sandık Genel Kurulunca tespit edilecek usul ve esaslara bırakılmasını öngören İlkokul Öğretmenleri Sağlık ve Sosyal Yardım Sandığı Sosyal Yardımlar Yönetmeliğinin 20. maddesinde hukuka uyarlık bulunmadığı... (K117).

Tedavi amacıyla, usulüne uygun olarak ikamet mahalli dışına gönderilenlere ve refakatçilerine, yol masrafı ve gündelik ödeneceği... (K13).

Karar alıntılarında da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin bağlı olduğu İlkokul gibi kuruluşlar ile tedavi ve harcırahları birer sosyal-kültürel iş olarak Danıştay'a taşınan davaların konusu olabilmektedir.

3.1.1.4. Özel Öğretim Kurumları

Özel öğretim kurumları kategorisinde özel okul (13) ve sürücü kursları (5) şeklinde iki kod bulunmaktadır. Kodlara ilişkin en çok kararın özel okul kodunda yoğunlaştığı görülmektedir. Aşağıda sırasıyla özel okul ve sürücü kursları kodlarına ilişkin karar örneklerine yer verilmiştir:

Valinin özel öğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve personelin çalışma izinlerinin düzenlenmesi ve bu kişilerin görevlerine son verilmesi hususunda yetkisini kaymakama devredebileceği hakkında (K57).

Motorlu Taşıt Sürücü Kursları Teorik ders sınavlarının aynı tarihte bütün il merkezlerinde yapılmasına yönelik Millî Eğitim Bakanlığı genelgesinde hukuka aykırılık bulunmadığı hakkında. (K25).

Karar alıntılarında da anlaşılacağı üzere özel öğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve personelin çalışma izinleri ve sürücü kursları sınavları gibi özel öğretim kuruluşlarında yaşanan durumlar Danıştay'a taşınan davaların konusu olabilmektedir.

3.1.2. Danışma ve denetim faaliyetleri temalı sorunlar

Tablo 3 incelendiğinde danışma ve denetim faaliyetleri ilgili uzlaşmazlıklar, araştırma ve planlama işleri (2) ile teftiş işleri (3) olmak üzere iki kategoride biçimlendiği görülmektedir. Danışma ve denetim faaliyetleri teması kapsamındaki kategorilerin ifade toplamları temelinde en fazla uzlaşmazlık araştırma ve planlama işleri (21) ile teftiş işleri (20) alanındadır.

Tablo 3. Danıştay kararlarının danışma ve denetim faaliyetlerine ilişkin kategori ve kod dağılımı

Tema	Kategori	Kodlar	N	Toplam
Danışma ve Denetim Faaliyetleri	Araştırma ve Planlama İşleri	Talim ve Terbiye Kararları	15	21
		Yurtdışı Eğitim	6	
	Teftiş İşleri	Teftiş Yetkisi	8	20
		İlköğretim müfettişliği şartları	7	
		Görevlendirme	5	
	Toplam		41	41

Genel olarak değerlendirildiğinde her ne kadar araştırma ve planlama işleri (21) ile teftiş (20) alanları birbirine yakın oranda koda sahip olsa da uzlaşmazlık türü ya da sorun çeşitliliği bakımından teftiş işlerinin daha sorunsal bir nitelik gösterdiği anlaşılmaktadır.

3.1.2.1 Araştırma ve Planlama İşleri

Araştırma ve planlama kategorisi yurtdışı eğitim (6) ve Talim Terbiye Kurulu Kararları (15) şeklinde, iki koddan oluşmaktadır. Karar sayıları bağlamında en fazla davanın Talim Terbiye kararları (15) kodunda olduğu anlaşılmaktadır. Aşağıda sırasıyla Talim Terbiye Kurulu Kararları ve yurtdışı eğitim kodlarına ilişkin birer karar örneğine yer verilmiştir:

Turizm işletmeciliği ve otelcilik yüksekokulu mezunu olup, formasyon belgesine sahip olan ve bu bakımdan öğretmenlik koşullarını taşıyan davacının mesleğe kabulünü engelleyen Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı kararında noksan düzenleme nedeniyle hukuka uyarlık bulunmadığı... (K58).

Yurtdışında doktora başladığı tarihte yürürlükte bulunan yönetmelik hükmüne göre, (1 yıl Resmî bursuz) statüde uzatma hakkı bulunan davacının, doktora eğitimini bitirme aşamasına geldiği dönemde yürürlüğe giren yeni yönetmelik hükmü dayanak gösterilerek süre uzatım talebinin reddedilmesinde hukuka uyarlık bulunmadığı hakkında. (K15).

Karar alıntılarında da anlaşılacağı üzere üniversite programları ile yurtdışı lisansüstü eğitimleri gibi araştırma ve planlamaya dayalı işler Danıştay'a taşınan davaların konusu olabilmektedir.

3.1.2.2. Teftiş İşleri

Teftiş işleri kategorisi, İlköğretim müfettişliği şartları (7), teftiş yetkisi (8) ve kamu zararı (5) şeklinde üç koddan oluşmaktadır. Kodlara ilişkin en çok kararın teftiş yetkisi (8) kodunda yoğunlaştığı, en az kararın ise kamu zararı kodunda olduğu görülmektedir. Aşağıda sırasıyla İlköğretim müfettişliği şartları, teftiş yetkisi ve kamu zararı kodlarına ilişkin karar örneklerine yer verilmiştir:

İlköğretim müfettiş yardımcılığı görevine atanacaklar için 40 yaş sınırının getirilmesinde, kamu yararı ve hizmet gereklerine aykırılık bulunmadığı (K31).

Ticaret Meslek ve Anadolu Ticaret Meslek Lisesi Müdür Yardımcısı olarak görev yapan davacı hakkında ilköğretim müfettişince yapılan soruşturma sonucu düzenlenen rapora göre disiplin cezası verilemeyeceği... (K92).

İdarenin, kamu görevlilerince idareye verilen zararın tahsili amacıyla 657 sayılı Kanununun 12. maddesinde belirtilen miktarın üzerinde doğrudan tahsil yoluna gitme olanağı bulunmadığı... (K4).

Karar alıntılarında da anlaşılacağı üzere ilköğretim müfettişliği şartları, teftiş yapanın yetkisi ve teftiş sonrası kararlar teftiş ile ilgili birer iş ya da durum olarak Danıştay'a taşınan davaların konusu olabilmektedir.

3.1.3. Yardımcı hizmet faaliyetleri temalı sorunlar

Tablo 4 incelendiğinde yardımcı hizmet faaliyetleri ilgili uyumsuzlukların; personel işleri (7) ve mali işler (3) şeklinde iki kategoride biçimlendiği ve bu kategoriler kapsamında da 247'si personel işleri ve 25'i mali işler olmak üzere 272 karar olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Danıştay Kararlarının Yardımcı Hizmet Faaliyetlerine İlişkin Kategori ve Kod Dağılımı

Tema	Kategori	Kodlar	N	Toplam
Yardımcı Hizmet Faaliyetleri	Personel İşleri	Atama	83	247
		Mükâfat ve Ceza	76	
		Görev Değişikliği	49	
		İntibak Terfi ve Sicil	14	
		Görevden Ayrılma	10	
		Zorunlu Çalışma	9	
	Mali İşler	Sendikal Faaliyet	6	25
		Tazminat	10	
		Ek Ders	10	
		İhale	5	
Toplam			272	272

Genel olarak değerlendirildiğinde uzlaşmazlık ya da sorun çeşitliliği bakımından personel işlerinin (247) daha sorunsal bir nitelik gösterdiği anlaşılmaktadır. Yardımcı hizmet faaliyetleri teması kapsamındaki kategorilere ilişkin bulgular ayrıntılı olarak incelenmiş ve aşağıda sunulmuştur:

3.1.3.1. Personel İşleri

Tablo 4'te de görülebildiği üzere, personel işleri kategorisinde, atama (83), intibak terfi ve sicil (14), görevden ayrılma (10), görev değişikliği (49), mükâfat ve ceza (76), zorunlu çalışma (9), sendikal faaliyet (6) şeklinde yedi kod vardır. Kodlara ilişkin en çok kararın atama (83) kodunda yoğunlaştığı, en az kararın ise sendikal faaliyet (6) kodunda olduğu görülmektedir. Aşağıda sırasıyla olmak üzere; atama, intibak terfi ve sicil, görevden ayrılma, görev değişikliği, mükâfat ve ceza, zorunlu çalışma ve sendikal faaliyet kodlarına ilişkin birer karar örneğine yer verilmiştir:

Kamu hizmetlerinin tedviren ya da vekâleten yürütülmesini sürekli hale getirecek şekilde uygulama yapılmasında, kariyer ve liyakat ilkelerine uyarlık bulunmadığı hakkında (K19).

Davacının önceki yıllara ait sicil raporları ile dava konusu sicil raporu arasında paralellik bulunması nedeniyle objektif olarak düzenlendiğinden, davanın reddi gerektiği... (K147).

Kendi isteği ile emekliye ayrılan, bilahare emeklilik işleminin geri alınması yolundaki başvurusunun reddi üzerine verilen iptal kararı ile tekrar göreve başlatılan davacının, emekliye ayrılması işleminde davalı idarenin herhangi bir kusuru bulunmadığından, davacının açıkta (emeklilikte) geçirdiği süreyle ilgili olarak doğan zararından idarenin sorumlu tutulamayacağı hakkında (K89).

Anadolu Lisesi Müdürlüğüne atanacak adaylarda öncelikle bu eğitim kurumlarında görev yapmak ya da yapmış olmak koşulunun aranması gerektiği hakkında (K152).

1702 sayılı Kanun uyarınca verilen maaş kesim cezasında disiplin amirinin yetkili olduğu... (K324).

5450 sayılı Kanun uyarınca Millî Eğitim Bakanlığına devredilen öğretmenlerden, 11.06.2000 tarihinden sonra öğretmenliğe başlayanların zorunlu çalışma yükümlülüğüne tabi oldukları, bu durumdaki kişilerin öğretmenliğe atanmadan önce başka görevlerde geçirdikleri sürelerin, zorunlu çalışma süresinin hesabında dikkate alınmayacağı hakkında (K179).

Sendika yöneticisi memurların toplantı, basın açıklaması ve grev gibi fiiller nedeniyle görev yerlerinin değiştirilmesine ilişkin işlemlerin sendika yöneticiliği güvencesine aykırı olduğu, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesince de bu durumun sendikal faaliyette bulunma hakkına müdahale olarak kabul edildiği hakkında (K246).

Karar alıntılarında da anlaşılabilceği üzere personelin atama, intibak terfi ve sicil, görevden ayrılma, görev değişikliği, mükâfat ve ceza, zorunlu çalışma ve sendikal faaliyetleri Danıştay'a taşınan davaların konusu olabilmektedir.

3.1.3.2. Mali İşler

Tablo 4'te de görülebildiği üzere, mali işler kategorisi ek-ders (10), tazminat (10) ve ihale (5) şeklinde üç koddan oluşmaktadır. Kodlardan ek-ders ve tazminat aynı sayıda karar yoğunluğa sahipken,

ihale kodu ile ilgili karar düşük sayıdadır. Aşağıda sırasıyla olmak üzere; ek-ders, tazminat ve ihale kodlarına ilişkin birer karar örneğine yer verilmiştir:

Davalı idarenin, ihaleden yasaklama kararı verme konusunda yetkili olmadığı gerekçesiyle, dava konusu işlemin iptali yolunda verilen kararda, hukukî isabet bulunmadığı hakkında (K161).

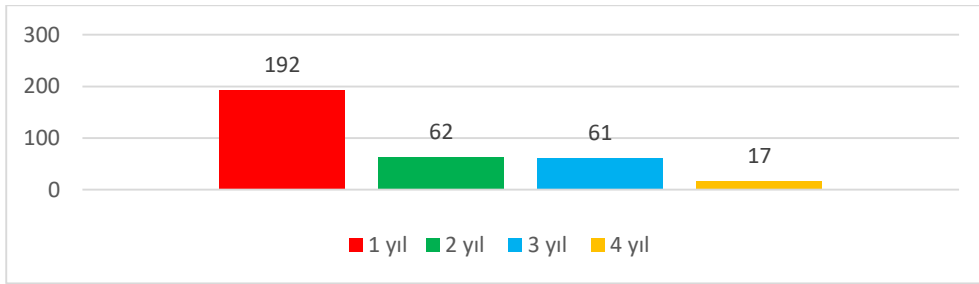
Fiilen öğretmenlik yapılmayan döneme ilişkin ek ders ücretinin ödenmesine hukuken olanak bulunmadığı, eğitim-öğretime hazırlık ödeneğinin ise kadroya bağlı bir ödeme olması nedeniyle davacıya ödenmesi gerektiği hakkında (K198).

Asilde aranan şartlara sahip olmadığı için, görevini tedviren yürüten davacıya; yan ödeme, özel hizmet tazminatı ve ek ders ücreti ödenmesine imkân bulunmadığı hakkında (K129).

Karar alıntılarında da anlaşılacağı üzere eğitim kurumlarındaki ek-ders, tazminat ve ihaleler Danıştay'a taşınan davaların konusu olabilmektedir.

3.2.Danıştayın Eğitimle İlgili Kararlarının Sonuçlanma Süresi, Sonuç Türü ve Konularının Sonuç Türlerine Göre Dağılımı

Adaletin tecellisinin gecikmesi adaletsizliği doğurabileceğinden; Danıştay da açılmış bir davanın sonuçlanma süresi önemli hale gelmektedir. Şekil 1, Danıştayda eğitim ile ilgili karara bağlanan davaların sonuçlanma süresine (yıl) göre dağılımlarına yer verilmiştir.

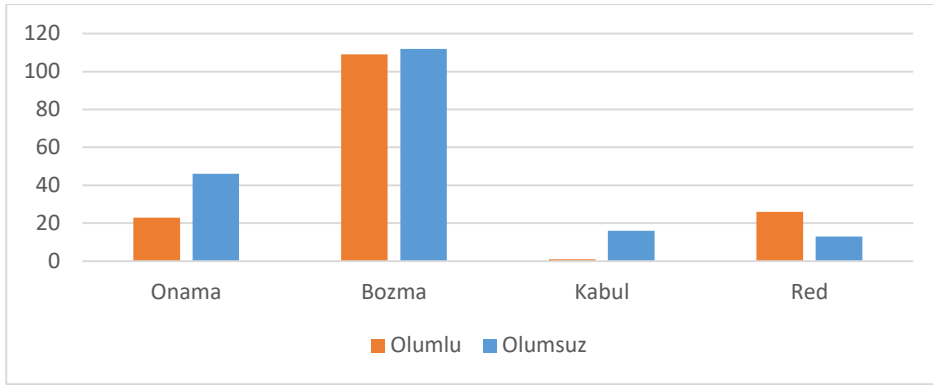


Şekil 1. Danıştayın Eğitim ile İlgili Davalarının Sonuçlanma Süresine Göre Karar Sayıları

Şekil 1 incelendiğinde, Danıştay'da eğitim ile ilgili açılmış davaların (332-%58) sonuçlanma süresinin, genel olarak 1 ile 4 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Bir yılda karara bağlanan dava sayısı (192), iki yılda karara bağlanan dava sayısı (62-%19), üç yılda karara bağlanan dava sayısı (61-%18) ve dört yılda karara bağlanan dava sayısının (17-%17) olduğu görülmektedir.

Danıştay'da eğitim ile ilgili açılmış davalarda verilen kararların sonuç türü de (Onama, Bozma, Ret veya Kabul) önemlidir. Sonuç türü, karar sonucunun Millî Eğitim Bakanlığı'nın yaptığı iş ve işlemlerin hukuka uygun olduğu veya hukuka aykırılık bulunmadığı şeklindeki ifadelerle Millî Eğitim Bakanlığının lehine çıkması halinde olumlu, Millî Eğitim Bakanlığının iş ve işlemlerinde hukuka aykırı olduğu veya hukuka uygunluk bulunmadığı şeklindeki ifadelerle Millî Eğitim Bakanlığının aleyhine çıkması halinde olumsuz olarak belirlenmiştir.

Şekil 1, Danıştay'ın eğitim ile ilgili kararlarında karar türünün sonuç türüne göre dağılımına yer vermektedir.

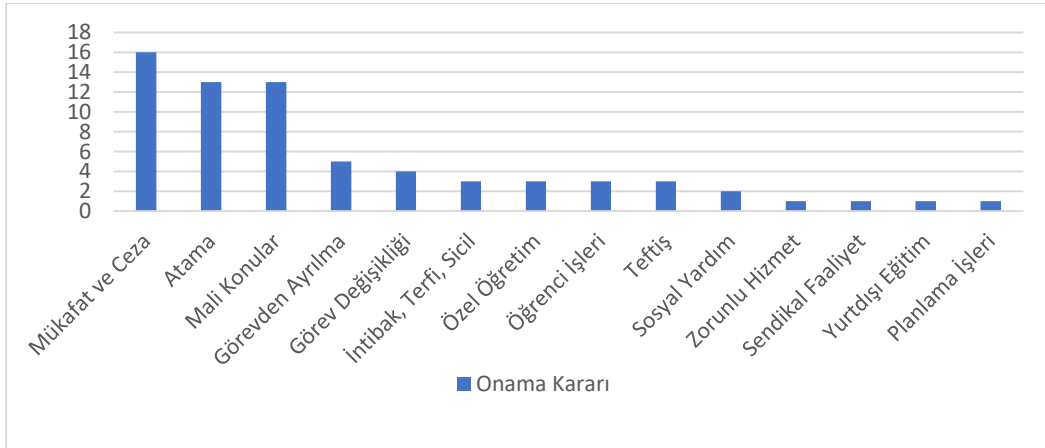


Şekil 1. Danıştayın Eğitim ile İlgili Kararlarının Sonuç Türüne Göre Dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde, Danıştay tarafından verilen onama kararlarının 23’ü olumlu, 46’sı olumsuz sonuçlanmıştır. Bozma kararlarının ise 109’u olumlu 112’si olumsuz sonuçlanmıştır. Kabul kararlarında 1 olumlu, 16 olumsuz sonuç; ret kararlarında ise 26 olumlu 13 olumsuz sonuç ortaya çıkmıştır. Ret karar türü dışındaki tüm karar türlerinde olumsuz sonuç türü daha fazla çıkmıştır. Bozma türündeki olumsuz sonuçlanan karara örnek aşağıdaki gibidir:

Okul ve eğitim-öğretim ortamı dışında meydana geldiği ve bir kişiyle sürekli arkadaşlık ve birliktelik şeklinde gerçekleştiği iddia edilen, okul içinde ve dışında öğrencilerde olumsuz bir yansıması olmayan soruşturma konusu fiillerin, davacının mesleki faaliyeti ile ilgisi olmayan, mahremiyet alanına dâhil özel yaşamı kapsamında kalan eylem ve davranışlar olduğundan, iffetsiz eylem ve davranış olarak değerlendirilemeyeceği, söz konusu fiilin disiplin suçu olarak değerlendirilerek disiplin cezası ile cezalandırılmasının Anayasanın 20. maddesi ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinin 8. maddesi uyarınca “özel hayata saygı hakkının” ihlali sonucu doğuracağı... (K320).

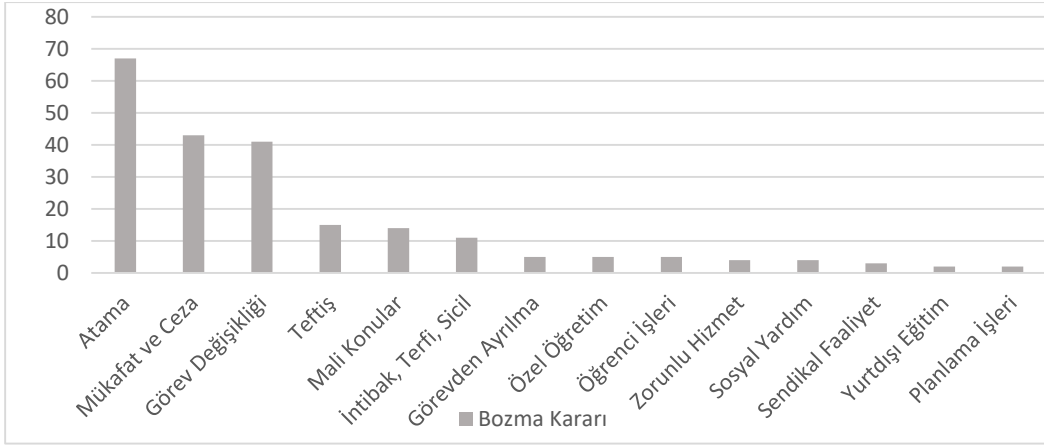
Danıştay’ın eğitim ile ilgili kararlarının konularının, kararın Onama sonuçlu türüne göre nasıl bir dağılım gösterdiğine Şekil 2’de yer verilmektedir.



Şekil 2. Danıştayın Eğitim ile İlgili Onama Kararlarının Konulara Göre Dağılımı

Şekil 2 incelendiğinde onama türündeki kararlar (69) en çok mükâfat ve ceza (16) konusunda, en az zorunlu hizmet (1), sendikalar faaliyeti (1), yurtdışı eğitim (1) ve planlama işleri (1) konularındadır.

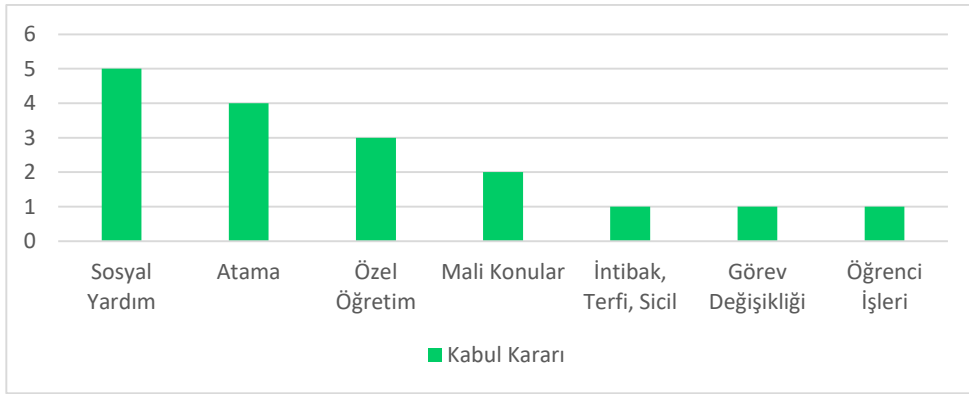
Danıştay’ın eğitim ile ilgili kararlarının konularının, kararın Bozma sonuçlu türüne göre nasıl bir dağılım gösterdiğine Şekil 3’te yer verilmektedir.



Şekil 3. Danıştayın Eğitim ile İlgili Bozma Kararlarının Konulara Göre Dağılımı

Bozma türündeki kararlar (221) en fazla atama (67), en az planlama işleri (2), yurtdışı eğitim, sendikal faaliyet, sosyal yardım vb. konularındadır.

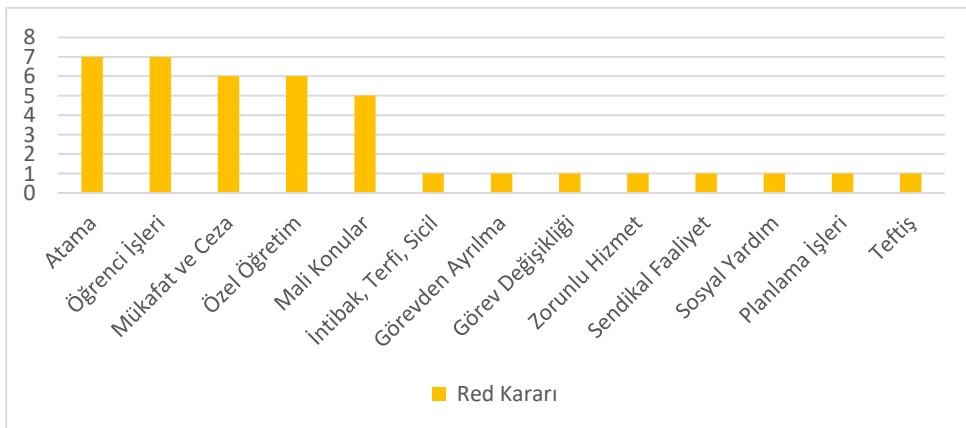
Danıştay'ın eğitim ile ilgili kararlarının konularının, kararın Kabul sonuçlu türüne göre nasıl bir dağılım gösterdiğine Şekil 4'te yer verilmektedir.



Şekil 4. Danıştayın Eğitim ile İlgili Kabul Kararlarının Konulara Göre Dağılımı

Kabul türündeki kararlar (17) en fazla sosyal yardım (5) konusunda iken, en az intibak, terfi ve sicil, görev değişikliği ve öğrenci işleri konusundadır.

Danıştay'ın eğitim ile ilgili kararlarının konularının, kararın Ret sonuçlu türüne göre nasıl bir dağılım gösterdiğine Şekil 5'te yer verilmektedir.



Şekil 5. Danıştayın Eğitim ile İlgili Ret Kararlarının Konulara Göre Dağılımı

Ret türündeki kararlar (39) en fazla atama (7) konusunda bulunmaktadır. Ret kararlarında iki ana grup bulunmakta olup fazla sayıda karar içeren atama (7), öğrenci işleri (7), mükâfat ve ceza (6), özel öğretim (6), mali konular (5) şeklinde dağılım göstermektedir. Az sayıda karar içeren konular ise intibak, terfi ve sicil (1), görevden ayrılma (1), görev değişikliği (1), zorunlu hizmet (1), sendikal faaliyet (1), sosyal yardım (1), planlama işleri (1) ve teftiş işleri (1) konularıdır. Sırasıyla, Mükâfat ve Ceza Konusunda Onama kararına, Atama konusunda Bozma kararına, Sosyal yardım konusunda Kabul kararına ve Atama konusundaki Ret kararına ilişkin örnekler aşağıdaki gibidir:

Davacının satın aldığı araçla ilgili mal beyanını süresinde vermeyen davacının kademe ilerlemesinin durdurulması cezası ile cezalandırılmasında hukuka aykırılık bulunmadığı... (K118).

Dava konusu işlemin idare mahkemesince verilen kararın yerine getirilmesi amacıyla tesis edilmesi ve anılan mahkeme kararının da Danıştay İkinci Daire kararı ile bozulması ve mahkemece söz konusu bozma kararında belirtilen hususlar gözetilerek verilecek yeni kararın temyizen incelenmekte olan bu idare mahkemesi kararını da etkileyecek olması nedeniyle bozulmasının, hukuki bir sorumluluk olduğu... (K122).

İlk- San'a aidat yatıranların birikmiş aidatlarının tasfiye şeklinin yoruma açık olmayan objektif kurallara bağlanması gerekirken, Sandık Genel Kurulunca tespit edilecek usul ve esaslara bırakılmasını öngören İlkokul Öğretmenleri Sağlık ve Sosyal Yardım Sandığı Sosyal Yardımlar Yönetmeliğininin 20. maddesinde hukuka uyarlık bulunmadığı... (K117).

Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi El Sanatları Eğitimi Bölümü Dekoratif Sanatlar Öğretmenliği programı mezunu olan davacının, Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliğine atanmasına engel teşkil eden 12.5.2006 günlü, 133 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararında, hukuka aykırılık bulunmadığı... (K170).

3.3. Danıştayın Eğitim ile İlgili Davalarında Tarafların Gerçek ve Tüzel Kişiliğe Göre Dağılımı

Danıştayda görülen davaların taraflarının gerçek ve tüzel kişilere göre dağılımı Tablo 9'da gösterilmiştir. Bu çerçevede, davacı teması kapsamında gerçek kişi kategorisi (14), tüzel kişi kategorisi ise (4) koddan oluşmuştur. Gerçek kişi kategorisindeki kodlara dair (302) ifade tespit edilirken, bu sayı tüzel kişi kategorisinde (30)'dur.

Tablo 5. Danıştayda Dava Taraflarının Gerçek ve Tüzel Kişilere Göre Dağılımı

Tema	Kategori	Kod	N	Toplam
Davacı	Gerçek Kişi	Öğretmen	174	302
		Okul Müdürü	30	
		Veli	21	
		Müdür Yardımcısı	18	
		Yardımcı Personel	14	
		Müfettiş	12	
		Şube Müdürü	7	
		İlçe Millî Eğitim Müdürü	6	
		Ek-Ders Karşılığı Öğretici	6	
		Merkez Teşkilat Görevlisi	5	
		İl Millî Eğitim Müdürü	4	
		Müdür başyardımcısı	4	
		İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı	1	
		Tüzel Kişi	Sendika	
	Dernek		7	
	Özel Sektör		6	
	Özel Öğretim Kurumları		3	
Toplam				332

Gerçek kişi kategorisinde öğretmen kodu (174) ile en çok, buna karşın İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı kodu en az (1) şeklinde görülmektedir. Diğer taraftan, Okul Müdürü (30), Veli (21), Müdür Yardımcısı (18) diğer kodlara göre daha fazla görülmektedir. Tüzel kişi kategorisinde ise, sendika kodu

(14) ile en çok, buna karşın Özel Öğretim Kurumları kodu (3) en düşük şekilde görülmektedir. Danıştayın Eğitim ile ilgili kararlarının 302'sinin (%91) gerçek kişiler tarafından açıldığı görülmektedir. Sırasıyla Gerçek Kişiler arasında en çok karara sahip Öğretmen koduna ilişkin bir tespit ve Tüzel Kişiler kategorisinde en çok karara sahip olan Sendika kodu için bir tespit aşağıda belirtilmiştir:

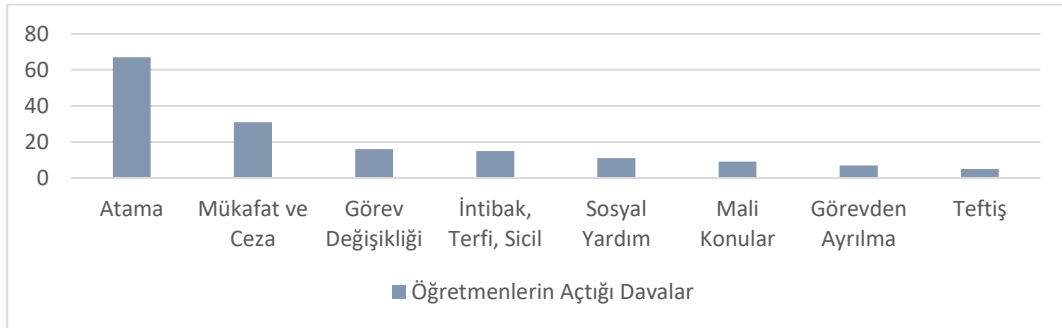
Dava dosyasının incelenmesinden, ... Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Görme Engelliler Öğretmenliği programı mezunu olan davacının, ... yılı Kamu Personeli Seçme Sınavında 52.328 puan aldığı, tercihleri arasında zihin engelliler sınıf öğretmenliğine yer verdiği ve... günlü kararname ile... İl Millî Eğitim Müdürlüğü emrine zihin engelliler sınıf öğretmeni olarak atandığı, ... günlü dava konusu işleme de, mezun olduğu yüksek öğretim programının atandığı alana uygun olmadığı gerekçesiyle atamasının iptal edildiği (K109).

Davacı sendikanın dava konusu kararla kişisel ve meşru bir menfaat ilişkisinin bulunmadığı, 1739 sayılı Yasanın 26. maddesinde ortaöğretimin ilköğretime dayalı en az üç yıllık öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsadığının belirtildiği, Avrupa Birliği ve OECD ülkeleri başta olmak üzere birçok ülkede 4 yıllık lise uygulamasının var olduğu, eğitim sisteminin etkinliğinin ve verimliliğinin artırılması ve daha nitelikli duruma getirilmesi amacıyla liselerdeki eğitim ve öğretim süresinin 4 yıla çıkarıldığı, bunun da 2005-2006 öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulanacağı... (K116).

Genel olarak, eğitim öğretim faaliyetlerinin kurumsal olarak gerçekleştiği yer olan okulun paydaşları olarak öğretmen (174), okul müdürü (30) ve müdür yardımcısı (18) ve öğrenciyi temsilen veli (21) tüm davacılar içinde büyük çoğunluğu oluşturmaktadır.

3.3.1. Danıştay'ın Eğitim ile İlgili Davalarında Gerçek Kişi Olarak Öğretmenlerin Açtığı Davaların Konularına Göre Dağılımı

Eğitimin odağında öğretmen olduğu bilinen bir gerçektir. Öte yandan sayıları da Türkiye nüfusu eksenli düşünüldüğünde istihdamı en fazla olan meslektir. Bu yönüyle Danıştay'a akseden davaların büyük bir çoğunluğunun onlar tarafından açılmış olması da beklenen bir durum olarak görülebilir. Şekil 6'da öğretmenlerin açtıkları davaların konularına göre dağılımına yer verilmiştir.



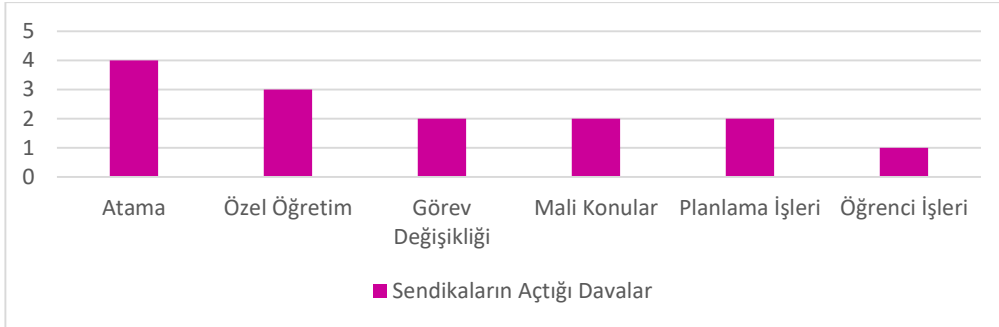
Şekil 6. Öğretmenlerin Açtığı Davaların Konularına Göre Dağılımı

Öğretmenlerin en çok atama (67) konusunda en az ise teftiş (5) konusunda en az ise teftiş (5) konusunda dava açtıkları görülmektedir. Öğretmenlerin atama konusunda açtığı davalar için karar örneği aşağıda belirtilmiştir:

Davacının hizmet puanının, becayiş suretiyle atanan öğretmenden daha fazla olması nedeniyle ve 2012/Ekim becayiş duyurusu norm kadro yetersizliği nedeniyle Ağustos döneminde özür durumuna bağlı naklen atanma taleplerini gerçekleştirmek amacıyla yayımlandığından, adı geçenin öğrenim özrü nedeniyle atanmak istediği yere atanma hususunda öncelik hakkı bulunduğu, dava konusu işlemlerde hukuka uyarlık bulunmadığı... (K314).

3.3.1. Danıştay'ın Eğitim ile İlgili Davalarında Tüzel Kişilik Olarak Sendikaların Açtığı Davaların Konularına Göre Dağılımı

Eğitim sendikalarının Türkiye geçmişi siyasete eksenli oldukça karmaşık bir seyre sahip olsa da, sendika aslında kendisini meydana getiren iş kolunun haklarını ve hukukunu izlemek, düzenlemek ve korumak adına hareket eden resmi örgütlerdir. Eğitim işkolunda çalışanlar sendikalara üye olabilirler. Şekil 7’de sendikaların açtıkları davaların konularına göre dağılımına yer verilmiştir.



Şekil 7. Sendikaların Açtığı Davaların Konulara Göre Dağılımı

Şekil 7 incelendiğinde sendikaların en çok atama (4) konusunda en az öğrenci işleri (1) konusunda dava açtıkları görülmektedir. Ayrıca özel öğretim (3), görev değişikliği (2), mali konular (2), planlama işleri (2) karar sayıları da birbirine yakın miktardadır. Sendikaların açtığı atama konusundaki davalardan karar örneği aşağıda belirtilmiştir:

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği’nde yer alan, il içi yer değiştirme başvurularına ilişkin sıraların ilan edilmesinden sonra özür durumu nedeniyle il içi yer değişikliği isteğinde bulunan öğretmenlerin il içi atamalarının “sırada atanmak üzere öğretmen bulunmayan eğitim kurumlarına yapılacağına” ilişkin düzenlemenin; öğretmenlerin, 657 sayılı Kanun’un 39. maddesinde belirtilen özür durumunun gerçekleşmesi halinde atamalarının yapılması için sadece boş kadro bulunması koşulunun aranacağına ilişkin anılan Kanun hükmünü daraltıcı mahiyette düzenleme getirmiş olduğundan hukuka aykırı olduğu... (K283).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci sonucu itibariyle, Danıştay’ın eğitim ile ilgili kararları üç ana temada toplanmaktadır. Bu temalar eğitim faaliyetleri, danışma ve denetim faaliyetleri ve yardımcı hizmet faaliyetleri olarak belirlenmiştir. Bu üç temada en çok kararın yardımcı hizmet faaliyetlerinden kaynaklandığı görülmektedir. Yardımcı hizmet faaliyeti temasının kategorilerinden biri personel işleri olarak belirlenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı personelinin İdare Hukukuna tabi olarak iş ve işlemlerini gerçekleştirmesi ve Danıştay’ın İdare Hukukuna tabi iş ve işlemlerin yargısal denetiminde son merci olması nedeniyle, araştırmada yer alan en çok kararın Yardımcı Hizmet Faaliyeti temasına ait olması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmanın birinci sonucunun birinci alt sonucu itibariyle; Danıştay kararlarının eğitim faaliyetleri ile ilgili kapsamı, sırasıyla eğitim öğretim işleri, sosyal kültürel işler, özel öğretim kurumları ve öğrenci işleri sorunlarından oluşmaktadır. En fazla sorun özel öğretim kurumları ve öğrenci işleri alanlarındadır. Öte yandan sorun çeşitliliği bakımından öğrenci işleri daha sorunsal bir nitelik göstermektedir. Ayrıca bu Özel Öğretim Kurumları Kapsamında ortaya çıkan sorunların fazla oluşu özel öğretim kurumlarında çalışan personelin özlük haklarının yeterince korunmaması sebebiyle sorunların yargıya taşınması sebebi olabilir. Alan yazın incelendiğinde doğrudan Danıştay ile ilgili olmamakla birlikte yargıya akseden eğitimle ilgili kararları inceleyen çalışmalarda benzer tespitler söz konusudur. Buna göre örneğin, Toprakçı, Beytekin ve Doğan (2018); 2013-2017 yılları arasında Yargıtay’da temyiz edilen özel okullara dair 600 kararın özel

öğretim kurumları çalışanlarının özlük hakları ile maddi manevi tazminat, kayıtlanma, fikri ve sınai haklar ve servis taşımacılığı gibi diğer konuları kapsadığını tespit etmişlerdir. Bu tespit özel öğretim kategorisi açısından bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Boran, Atalmış ve Sağır'ın (2015) özel okul öğretmenlerinin okul idaresi ile zaman yönetimi ve özlük hakları gibi konularda problem yaşadıkları hususundaki tespitleri bu araştırma ile ulaşılan sonucu destekler niteliktedir. Öğrenci işleri ile ilgili sonuçların fazla çıkması ise öğrenci işleri konusunda sınav sonucuna itiraz, sınav sorularının iptali gibi öğrencilerin büyük kısmını ilgilendiren sınav işlemlerini kapsamasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın birinci sonucunun ikinci alt sonucu itibariyle danışma ve denetim faaliyetleri temasında yer alan araştırma ve planlama işleri ile teftiş işleri kategorilerinde yer almaktadır. Bu kategorilerde yer alan sonuçlar birbirine yakın değerlerden oluşsa da teftiş işleri, sorun çeşitliliğinin fazlalığı bakımından daha sorunsal bir alan teşkil etmektedir. Teftiş işlerinin bu alanda öne çıkan bir sorun olarak değerlendirilmesi Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde zaman içerisinde müfettişlik kurumunun ilköğretim müfettişi, eğitim müfettişi gibi farklı yapılanmaları sebebiyle teftiş yetkisinin sınırlarının iyi belirlenmeyişinden kaynaklanabilir. Teftiş işlerinin fazla sorun teşkil etmesinin bir başka nedeni ise müfettiş sayısının azlığı ve müfettiş olarak atama kriterlerinin iyi belirlenmemesi olabilir. Araştırmanın bu sonucu Gül'ün (2017) müfettiş sayısının yetersizliği nedeniyle denetimin sağlanamayacağını ortaya koyan sonucu ile örtüşmektedir. Ayrıca Denetim sisteminin güven duyulan bir kurum olması ve etkili yönetilmesi için yasal çerçeveye uygun olarak atamalara ve uygulamalara yer verilmesi gerekliliğini ortaya koyan Toprakçı ve Acar'ın (2021) araştırmasının sonucunu desteklemektedir.

Araştırmanın birinci sonucunun üçüncü alt sonucu itibariyle yardımcı hizmet faaliyetleri temasında yer alan personel işleri ve mali işler kategorilerden oluşmaktadır. Araştırmaya konu kararların büyük çoğunluğu bu temadan çıkmaktadır. Personel işlemleri ile atama, görev değişikliği, mükâfat ve ceza gibi alanlar en çok kararın geldiği alanlar olup, mali işler kategorisinde de idarenin hatalı işlemleri nedeniyle doğan zararı karşılama yükümlülüğünün yansımaları olarak mali işlerinde fazla sayıda karar barındırdığı tespit edilmiştir. Özellikle atama ile ilgili yönetmeliklerin çok sık değişmesi, uygulayıcıların hangi döneme hangi yönetmeliği uygulanacağını karıştırmaya sebep olabilir. Toprakçı ve Ofluoğlu (2021) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin atamalarındaki yanlılığı vurgulayan yanı bu sonucu destekler niteliktedir. Görev değişikliği açısından bir personelin görev değişikliğine gidilmesinde görev kriterlerinin objektif değerlendirmelerden uzak ve yoruma açık olarak belirlenmesi görev değişikliklerinin usulüne uygun yapılmaması ve yargıya taşınmasına sebep olabilir. Bu husus Çolak (2005) tarafından kamu görevlilerinin atanmasında takdir yetkisini kullanan idarenin bu yetkinin kullanılmasında keyfiyetten uzak davranılması ve belirli ölçütlere göre hareket edilmesi gerektiği sonucu ile örtüşmektedir. Mükâfat ve ceza alanında sorunların fazla çıkması ise Millî Eğitim Bakanlığının denetim mekanizmasını etkin kullanmadığı durumu ile ilişkilendirilebilir. Araştırmanın bu sonucu Okul müdürlerinin mevzuatı yorumlama ve fiillerin cezai yaptırım karşılıkları ile teklifte bulunulacak kanun maddesinin doğru seçiminde yeterli hukuki bilgiye sahip olmadığı ve muhakkik olarak görev yapan personelin eğitim alması gerekliliğini ortaya koyan Düzgün'ün (2023) çalışmasının sonucunu destekler niteliktedir. Ehil olmayan yöneticilerin öngördüğü cezalar hukuka aykırı sonuçlar doğurabilir.

Araştırmanın ikinci sonucu itibariyle, Millî Eğitimin Taraf olduğu davaların Danıştay'da karara bağlanma sürelerinin 1 ile 4 yıl arasında değişmektedir. Kararların yarısından fazlasının bir yılda, en az kararın ise dört yılda karara bağlandığı görülmüştür. 1 yıllık ve 2 yıllık sürelerde karara bağlanan davaların en çok atama konusunda olduğu, 3 yıllık sürede karara bağlanan davaların en çok mükâfat ve ceza

konusunda olduğu, 4 yıllık sürede karara bağlanan davaların ise en çok mali konulara ilişkin olduğu görülmüştür. Bir ve iki yıllık sürelerde sonuçlanan davaların idari işlemlerle ilgili olduğu, üç yıllık ve dört yıllık sürelerle sarkması hususunda cezai ve mali konularla ilgili mevzuatın çok yönlülüğü, dosyaların nicel ve nitel boyutları ile daha kapsamlı hale gelmek suretiyle karar sürecinin uzamasına yol açıyor olabilir. Araştırmanın bu sonucu Keskin'in (2018) uzun süren yargılamaların idari yargılama açısından ayrıca önem arz ettiği, idari işlemlerin yargılamaya konu oldukları durumda da uygulanmaya devam edilmesi sebebiyle hak ihlaline sebep olabileceği sonucunu ortaya koyan çalışmasını destekler niteliktedir.

Araştırmanın ikinci sonucunun devamı olarak; onama, bozma, kabul ve ret kararları Millî Eğitim Bakanlığının lehine veya aleyhine sonuçlanması bakımından olumlu ve olumsuz sonuç türlerine göre incelenmesinde, onama, bozma ve kabul türündeki kararların çoğunun Millî Eğitim Bakanlığı açısından olumsuz sonuçlandığı görülmektedir. Sadece ret türündeki kararların Millî Eğitim Bakanlığı açısından olumlu sonuç türünün daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Kabul türündeki kararların Millî Eğitim Bakanlığı açısından olumsuz sonuçlanması yönetmelik, kılavuz gibi düzenleyici işlemlerin hukuka aykırı maddeler barındırdığı şeklinde yorumlanabilir. Onama ve bozma türündeki kararların büyük çoğunluğunun Millî Eğitim Bakanlığı açısından olumsuz sonuçlanması ise Millî Eğitim Bakanlığı içerisinde birçok iş ve işlemin yanlış uygulandığı, bu yanlışlığın karar verici pozisyonda bulunan kişilerin ehil olmamasından kaynaklanabileceği, yanlış uygulamalarla personelinin veya ilişkili kişilerin mağduriyet yaşamasına sebep olduğu, ayrıca davaların kaybedilmesi nedeniyle kamu zararına sebep olduğu durumları ile ilişkilendirilebilir.

Araştırmanın ikinci sonucunun devamı olarak; onama türündeki kararların en çok mükâfat ve ceza konusunda, bozma türündeki kararların en çok atama konusunda, kabul türündeki kararların en çok sosyal yardım konusunda, ret türündeki kararlarında atama konusu ile öğrenci işleri konularında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Onama türünde mükâfat ve ceza konusundaki kararların yüksek oluşu bu konuda mevzuatın özellikle Devlet Memurları Kanunu'nun disiplin hükümlerinin uygulanması sebebiyle mevzuat çeşitliliğinin görece az olduğu yönüyle; bozma konusundaki kararların atama konusunda yüksek oluşu ise mevzuat çeşitliliğinin ve değişkenliğinin yüksek olduğu yönüyle ilişkilendirilebilir. Araştırmanın bu sonucu Özdemir ve Yıldırım'ın (2020), eğitim mevzuatının çağın gereklerine entegre edilebilir olmadığı ve sürekli değişim ihtiyacı ile birlikte aceleye getirilmiş mevzuat değişikliklerine neden olduğu sonucunu destekler niteliktedir. Mevzuat çeşitliliğinin az olduğu konularda idari yargı içerisinde kararların daha istikrarlı olduğu ve onama şeklinde sonuçlanabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın üçüncü sonucu itibarıyla, Millî Eğitim Bakanlığının davalı taraf sıfatı olarak yer aldığı Danıştay'da görülen davaların gerçek ya da tüzel kişilerce açıldığı anlaşılmıştır. Dava açan gerçek kişi sayısı tüzel kişiliklerin sayısından fazladır. Gerçek kişi olarak en çok öğretmenlerin, en az ise İl Millî Eğitim Müdür Yardımcılarının dava açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Tüzel kişilik olarak, en çok davayı sendikaların açtığı sonucuna varılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı personelinin sınıflandırılmasında en çok öğretmenlerin sayısının yüksek oluşu ile davacıların en çok öğretmen oluşu paralel bir sonuç doğurmuş olabilir. Tüzel kişilik olarak davacılar arasında sendikaların öne çıkışı ise sendikaların öğretmenlerin bir tür örgütlenme biçimi olmasından kaynaklanabilir. Öğretmenlerin dava sayısının sendikalardan çok fazla olması; dava konularının bireysel nitelik taşıması, öğretmenlerin sendikaya sorunları taşımaması (üye olmadıklarından, sendikaya güvenmediklerinden vb.) birer neden olabilir.

Araştırmanın üçüncü sonucunun birinci alt sonucu itibariyle, öğretmenler gerçek kişiler içerisinde en yüksek sayıya sahip davacı türü olarak, en fazla atama konusunda dava açmışlardır. Araştırmanın genelinde atama ile mükâfat ve ceza konularının öne çıkan karar konusu olması ile birlikte öğretmenlerin açtığı davalarda görev değişikliği ve intibak, terfi ve sicil konularındaki kararların da öne çıktığı görülmektedir. Görev değişikliği konusundaki karar sayısının yüksek çıkması; öğretmenlerin farklı görevlere verilmesi veya farklı görevlerden alınarak öğretmenliğe döndürülmesi yönündeki kararların yargıya taşınması ile ilişkili olduğu değerlendirilebilir. İntibak, terfi ve sicil konusunda kararların yüksek çıkması ise özellikle yöneticilerdeki liyakat eksikliğinin veya keyfi ve hasmane tutumlarının bir sonucu olarak görülebilir. Terfi ve sicil işlemlerinin gereği gibi yerine getirilmemesi uygulayıcıların objektif davranmaması nedeniyle ilişkilendirilebilir.

Araştırmanın üçüncü sonucunun ikinci alt sonucu itibariyle, tüzel kişilik olarak sendikaların en çok atama konusuna en az ise öğrenci işleri konusuna ilişkin dava açtıkları görülmüştür. Araştırmanın genel sonucu olarak atama ile ilgili kararların yoğun olduğu görülmekle birlikte sendikalar açısından özel öğretim, planlama işleri, görev değişikliği ve mali konularda da yakın sayıda dava açıldığı görülmektedir. Özel öğretim ile ilgili özel okul düzenlemelerinin, planlama işlerinde müfredat ile ilgili düzenlemelerin, görev değişikliği ile ilgili konularda özellikle yönetici olarak görevlendirme ile ilgili düzenlemelerin ve mali konular açısından ek ders ile ilgili düzenlemelerin sendikalar aracılığıyla dava konusu edilmesi, bunların sendikalara ulaşan eğitim ile ilgili genel sorun alanları olması ile açıklanabilir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonucunda uygulayıcılara yönelik aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

1. Karar verici pozisyonda olan uygulayıcılara öne çıkan sorun alanları olarak özellikle atama, görev değişikliği ile mükâfat ve ceza alanında teorik ve uygulamalı mevzuat eğitimleri verilebilir.
2. Atama konusundaki sorunların varlığını azaltmak amacıyla atamaya ilişkin yönetmeliklerin sürekli değişmesi engellenebilir, sade ve kolay anlaşılabilir düzenlemelerin yapılması önerilebilir.
3. Görev değişikliği konusundaki sorunların varlığını azaltmak amacıyla objektif koşullara dayanan, yorum içermeyen ve liyakate dayalı atama kriterleri geliştirilebilir.
4. Mükâfat ve ceza alanındaki sorunları azaltmak amacıyla denetim mekanizmasının etkin işleyişini sağlayacak ve özel uzmanlık alanı denetim olan uygulayıcılar yetiştirilebilir.
5. Mali işler alanındaki sorunları azaltmak amacıyla sorunların yargıya taşınmadan ve kamu zararına sebep olmadan çözümlenmesi yönünde gerekli tedbirler alınabilir.
6. Özel öğretim kurumları ile ilgili sorunların azaltılması amacıyla özel öğretim personelinin de özlük haklarının iyileştirilmesi önerilebilir.
7. Davacıların büyük çoğunluğunun öğretmenlerden oluşması sebebiyle öğretmenlerin en çok yargıya başvurduğu konular olarak öne çıkan atama, görev değişikliği ile mükâfat ve ceza konularında karar vericilere mevzuat ile ilgili eğitimler verilebilir.
8. Denetimde şeffaflık ilkesinin bir gereği olarak istinaf aşamasında kesinleşen Bölge İdare Mahkemesi kararlarının da yayımlanması önerilebilir.

Araştırmacılara yönelik olarak aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

1. Araştırmada öne çıkan sorun alanları olarak atama, görev değişikliği ve mükâfat ve ceza alanlarında daha detaylı araştırmalar yapılabilir.

2. Görevlendirmelerde uygulanabilecek yoruma yer bırakmayan, objektif, liyakate dayalı kriterlerin geliştirilmesi ile keyfi ve hasmane tutumların engellenmesi ve bunların nasıl hayata geçirilebileceği hususu araştırma konusu yapılabilir.
3. İstinaf aşamasında kesinleşen Bölge İdare Mahkemelerinin eğitim ile ilgili kararları yeni bir araştırma konusu yapılabilir.
4. İl bazında verilen eğitim ile ilgili yargı kararları Danıştay'da verilen kararlar ile karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
5. Farklı ülkelerdeki yüksek yargı organlarının eğitim ile ilgili kararları, ülkemizdeki Danıştay kararları ile karşılaştırmalı olarak incelenebilir
6. Danıştay'ın eğitim ile ilgili kararları Anayasa ve Uluslararası Sözleşmelerde korunan haklar bağlamında araştırma konusu yapılabilir

Yazar Katkı Beyanı:

1. Abdullah COŞKUN: Kavramsallaştırma, öğretim materyali geliştirme, deneysel uygulama, ölçme aracı geliştirme, veri toplama ve analizi, ön taslak yazımı ve düzenleme

2. Erdal TOPRAKÇI: Kavramsallaştırma, metodoloji, danışmanlık ve denetim (öğretim materyali, ölçme aracı, veri analizi), inceleme-yazma ve düzenleme

5. KAYNAKÇA

- Aslanargun, E., & Atmaca, T. (2017). Okul müdürlüğü atamalarında idari yargının iptal gerekçeleri ve öne çıkan hususlar. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 545-559.
- Arslan, F., & Toprakçı, E. (2021). Okul çalışanlarına yönelik saldırıların etkilerinin incelenmesi. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*, 1(1), 1-21. Erişim: <https://www.e-ijpa.com/index.php/pedandragoji/article/view/10>
- Atay, E. E. (2021). *Hukuk başlangıcı* (9. Baskı). Gazi.
- Aydın, M. (2018). *Eğitim yönetimi*. Gazi.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Başaran, İ. (2000). *Eğitim yönetimi nitelikli okul*. Feryal.
- Boran, A., Atalmış, E. H., & Sağır, E. (2015). Özel öğretim kurs merkezi öğretmenleri ve çalışma koşulları. *Turkish Journal of Education*, 4(4), 17-29
- Bölge İdare Mahkemeleri, İdare Mahkemeleri ve Vergi Mahkemelerinin Kuruluşu ve Görevleri Hakkında Kanun. (1982, 20 Ocak). *Resmî Gazete* (Sayı: 17580). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2576.pdf>.
- Bursalıoğlu, Z. (2022). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama* (16. Baskı). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. . NJ: Prentice Hall Upper Saddle River.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design : qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage.
- Çolak, N. İ. (2005). Kamu görevlilerinin naklen atanma kriterleri. *Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, ix (1-2), 127-165.
- Çiçek, H., & Bozdoğan, D. (2011). Avrupa birliğinde eğitim ve sağlık hizmetlerine yapılan vergisel teşvikler: Almanya, İngiltere ve Fransa örnekleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(38), 193-209.
- Danıştay Kanunu. (1982, 6 Ocak). *Resmî Gazete* (Sayı: 17580). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2575.pdf>.
- Demirtaş, H., & Güneş, H (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*, (1. Baskı), Anı Yayıncılık.

- Devlet Memurları Kanunu. (1965, 14 Temmuz). *Resmî Gazete* (Sayı: 12056). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.657.pdf>.
- Düzgün, H. (2023). Okul müdürlerinin muhakkik olarak görevlendirilmeleri ile ilgili ortaya çıkan sorunlar. *Okul Yönetimi*, 2(2), 107-127.
- Ergün, H. (2022). Eğitim müfettişlerinin sorunları. *Asya Akademik Sosyal Çalışmalar*, 6(21), 97-108.
- Esener, T. (2000). *Hukuk başlangıcı* (3. Baskı). Alkım.
- Gül, İ. (2017). Maarif müfettişi başkanlıklarının kaldırılmasıyla ilgili müfettiş görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (Erte Özel Sayısı), 23-38.
- Gürer, O. (2010). Danıştay kararları ışığında öğrencilere verilen disiplin cezalarının yargısal denetimi. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Suny.
- İdari Yargılama Usulü Kanunu. (1982, 20 Ocak). *Resmî Gazete* (Sayı: 17580). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2577.pdf>.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961, 2 Ocak). *Resmî Gazete* (Sayı: 10705). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.4.222.pdf>.
- Kalabalık, H. (2022). *İdari yargılama usulü hukuku* (16. Baskı). Seçkin.
- Karakoç, Y. (2014). Sosyal düzen kurallarının işlevi. *Hukuka Felsefi ve Sosyolojik Bakışlar - VI Sempozyumu*, 215-219. İstanbul Barosu Yayınları.
- Keskin, B. (2018). İdari yargılamada makul süre kavramının Avrupa insan hakları mahkemesi kararları ışığında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 9(2), 391- 414. doi:10.21492/İnuhfd.462996
- Kılıçoğlu, A. M. (2015). *Medeni hukuk temel bilgiler* (5. Baskı). Turham.
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. *The SAGE handbook of applied social research methods*, (2nd ed), 214-253.
- Merriam, S.B. (2018). Nitel araştırma- Desen ve uygulama için bir rehber. (Çev.: S. Turan). Nobel Yayınları.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). Nitel veri analizi: genişletilmiş bir kaynak kitap (1. Baskı). S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Eds). Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973, 24 Haziran). *Resmî Gazete* (Sayı: 14574). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>.
- Millî Eğitim Bakanlığı Disiplin Amirleri Yönetmeliği. (2022, 2 Ocak). *Resmî Gazete* (Sayı:31707). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/01/20220102-1.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği. (2022, 1 Mart). *Resmî Gazete* (Sayı: 31765). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/03/20220301-9.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği (2023, 11 Nisan). *Resmî Gazete* (Sayı: 32160). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=40142&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Ökdem, M. (2020). Lise öğrencilerinin okulda işledikleri ve yargıya intikal eden suçlarının değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(3), 589-599
- Özdemir, H., & Yıldırım, S. (2020). Eğitim mevzuatından kaynaklanan sorunlar nedenleri ve çözüm önerileri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, I(I), 1-10.
- Özel Öğretim Kurumları Kanunu. (2007, 14 Şubat). *Resmî Gazete*. (Sayı: 26434). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.5580.pdf>
- Öztan, B. (2015). *Medeni hukuk'un temel kavramları* (40. baskı). Turhan.
- Sümer, H. H. (2022). *Hukuka giriş kavramlar ve kurumlar* (5. baskı). Seçkin.

- Şahin, A. H. (2020). Danıştay kararlarında okullarda meydana gelen zararlar nedeniyle idarenin kusursuz sorumluluğunda genişleme. *İdare Hukuku ve İlimler Dergisi*, 19, 47-77.
- Şen, E., & Eryıldız, S. (2022). *Hukuka giriş* (4. baskı). Seçkin.
- Toprakçı, E. (2009). Öğretmenlerin suç karnesi - Yargı kararlı gazete haberleri ölçütünde karşılaştırmalı bir analiz. *IV. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, (s. 475-487). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Toprakçı, E., & Bakır, D. (2019). 2012-2017 yılları arası milli eğitim bakanlığı sayıştay denetim raporlarının incelenmesi 14. *Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi*, 2-4 Mayıs 2019 Çeşme-İzmir/Türkiye, ss.829-834 Erişim: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2019/11/sadece-bizim-bildiri-eyedder-2019.pdf>
- Toprakçı, E., & Acar, A. (2021). Maarif müfettişlerine ilişkin internet sayfalarında ve sosyal medyada paylaşılan görüşlerin incelenmesi. *Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS 2021)* (s. 46-54).
- Toprakçı, E., & Ak, H. (2021). Milli Eğitim Bakanlığı, 2018-2020 yıllarıarasına ait Sayıştay denetim raporlarının kamu zararı bağlamında incelenmesi, *E-International Journal of Pedandragogy (e-ijpa)*, 1(3), 36-49.
- Toprakçı, E., & Oflluoğlu, K. (2021). Öğretmen adaylarının atamaya ilişkin görüşlerinin çevrim içi platformlar üzerinden incelenmesi. *The 6th International Contemporary Educational Research Congress*, 11-12-13 October 2021. pp. 266-292. Erişim: <https://www.erdalToprakci.com.tr/wp-content/uploads/2022/03/Toprakcioflu.pdf>
- Toprakçı, E., & Akış, İ. (2022). Yargıtay'ın Milli Eğitim Bakanlığı personeline ilişkin verdiği kararların incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 108-134.
- Toprakçı, E., & Taş, Ş. (2020). Yargıtay'ın okul müdürlerine ilişkin verdiği kararların incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 20-40.
- Toprakçı, E., Beytekin, O. F., & Doğan, M. (2018). Yargıtay'ın özel öğretim kurumlarına ilişkin verdiği kararların incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(19), 1781-1795.
- Tulunay Ateş, Ö., & Tokcan, N. (2023). Milli Eğitim Müdürlüğünün taraf olduğu ve karara varılan davaların bazı değişkenlere göre analizi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 215-238.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982, 9 Kasım). *Resmî Gazete* (Sayı:17863 (Mükerrer)). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2709.pdf>.
- Ünlütepe, M. (2021). *Medeni hukuka giriş ve türk medeni kanunu'nun başlangıç hükümleri*. Seçkin.
- Yetim, D. S. (2014). Yargı kararlarına erişim hakkı. *Uyuşmazlık Mahkemesi Dergisi*, 4, 47-92.
- Yıldırım, R., & Çınarlı, S. (2018). *Türk idare hukuku dersleri*. Astana.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yin, R.K. (2013) *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Alan Dışı Öğretmenlerin İhtiyaçlarının Belirlenmesi*

Esra ÇINAR¹ , Emine ERATAY² 

¹(Sorumlu yazar) Uzman, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, esracinar@gmail.com, ORCID ID:0000-0001-5683-9110.

²Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, eratay_e@ibu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6798-1753.

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 07.10.2023	<p>Öğrencilere verilen eğitimin niteliğinin artırılması için öğretmen yeterliliklerinin üst düzeyde tutulması ve öğretmenlerin alanla ilgili yenilikleri takip etmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesi de öğretmenlerin gelişimlerine destek olarak alanlarıyla ilgili gerekli ve güncel bilgilerin kazanılmasını destekleyen unsurlardan bir tanesidir. Alanyazın, özel gereksinimli öğrencilerle çalışan hem özel eğitim alanı mezunu hem de alan dışı olan öğretmenlerin farklı ihtiyaçlarının olduğunu ve bu ihtiyaçların hedefe yönelik olması gerektiğini göstermektedir. Hedeflerin belirlenebilmesi için öğretmenlerin bu ihtiyaçlarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda araştırmada özel gereksinimli öğrencilerle çalışan alan dışı öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda alan dışı olan ve özel gereksinimli öğrencilerle çalışan, araştırmaya katılmayı kabul eden 10 öğretmenle görüşülmüştür. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerden toplanan veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin öncelikli olarak; özel gereksinimli öğrencilerin davranış problemleriyle baş etme, öğretim süreci, yöntem ve teknikleri, aileyi eğitime dahil etme, gerekli uyarlamalar yapma ile ilgili eğitimlere ihtiyaç duydukları ortaya konulmuştur. Ayrıca belirtilen ihtiyaçlar doğrultusunda alan dışı öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle daha verimli çalışabilmeleri için gerekli uygulamalar ve düzenlemeler önerilerek tartışılmıştır.</p>
Kabul Tarihi: 20.04.2024	
© UEAD 2024 Tüm hakları saklıdır.	

Anahtar Sözcükler: Özel gereksinimli öğrenciler, özel eğitim, özel eğitim uygulamaları

Identifying the Needs of Out-of-Field Teachers Working with Students with Special Needs

Article Information	ABSTRACT
Received: 7 October 2023	<p>Teacher qualifications should be kept at a high level and teachers should follow innovations in the field in order to increase the quality of education provided to students. Identifying the needs of teachers is one of the elements that support the development of teachers and the acquisition of necessary and up-to-date information about their fields. The literature shows that both teachers who are graduates of the field of special education and out-of-field teachers working with students with special needs have different needs and that these needs should be targeted. These needs of teachers need to be identified in order to set goals. In this context, the study aims to determine the needs of out-of-field teachers working with students with special needs. For this purpose, 10 out-of-field teachers working with students with special needs who agreed to participate in the study were interviewed. The study was conducted with semi-structured interview technique, which is one of the qualitative research methods. The data collected from the teachers were analyzed with descriptive analysis method. When the findings obtained from the study were examined, it was concluded that teachers primarily needed trainings on coping with the behavioral problems of students with special needs, the teaching process, methods and techniques, including the family in education, and making necessary adaptations. Furthermore, necessary practices and regulations are proposed and discussed in order for out-of-field teachers to work more efficiently with students with special needs in line with the needs identified.</p>
Accepted: 20 April 2024	
© UEAD 2024 All rights reserved.	

Keywords: Students with special needs, special education, special education practices

DOI: 10.32960/uead.1372600

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

*Bu çalışma, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 26.12.2022 tarihli ve 2022/12 sayılı etik kurul izni ile üretilmiştir.

Kaynakça Gösterimi: Çınar, E., & Eratay, E. (2024). Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan alan dışı öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 8(1), 159-173.

Citation Information: Çınar, E., & Eratay, E. (2024). Identifying the needs of out-of-field teachers working with students with special needs. *National Journal of Education Academy*, 8(1), 159-173.

1. GİRİŞ

Temel yaşam becerilerinin edinimi için gerekli olan eğitime tüm bireylerin erişimi önemlidir. Çeşitli nedenlerle anlamlı derecede farklılık gösteren özel gereksinimli bireylerin eğitime erişimlerini gerçekleştirmek için özel eğitime yer verilmektedir. Geçmişten günümüze farklı şekilde tanımlanmış olan özel eğitim “özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” olarak da yaygın bir tanım şeklinde yer almaktadır (MEB, 2006). Tanımdan da anlaşılacağı gibi, özel gereksinimli bireylerin eğitiminde öğretmenler, programlar ve yöntemler önemli rol oynamaktadır.

Özel eğitim gereksinimi olan bireylerin özellik ve ihtiyaçlarına uygun eğitim-öğretim hizmetlerinin yürütülmesi ve onların bağımsız yaşam becerilerini ediniminde öğretmenlere önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir (Omak vd., 2022). Özel gereksinimli öğrencilerle çalışmak kolay olmamakla birlikte bu zorluğu kabul ederek çalışan öğretmenler oldukça heyecan verici ve sürekli gelişen, değişen bir alanda görev yapmaktadırlar (Eripek, 2002). Böyle önemli bir alan içerisinde öğrencilerin yoğunluğu, öğretmenlerin kadro yetersizliği ve benzeri nedenlerden dolayı özel eğitim öğretmenlerinin yanı sıra özel eğitim öğretmeni olmadığı halde özel gereksinimli öğrencilerle çalışan alan dışı öğretmenler de bulunmaktadır (Kırnık, 2022). Yapılan eğitsel değerlendirme işlemleri sonucunda özel eğitim gereksinimi olan bireyler sahip oldukları özellik ve yeterliklere bağlı olarak uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmektedir. Kaynaştırma eğitimi, özel eğitim sınıfı, özel eğitim okulu eğitim ortamları arasında yer almaktadır (İzci, 2005). Kaynaştırma eğitimi uygulamaları tüm öğretim kademelerinde yürütülmektedir ve özellikle bu uygulamada tüm alanlardaki öğretmenler özel eğitim uygulamaları içinde yer almaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006)’ne göre beden eğitimi, görsel sanatlar, müzik, din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri, özel eğitim meslek okullarında meslek dersleri ilgili branş öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Dolayısıyla tüm eğitim ortamlarında özel eğitim mezunu öğretmenleri ile birlikte alan dışı öğretmenler de bulunmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde araştırmalar materyal eksikliği, fiziki ortamın yeterli olmaması, özel eğitim öğretmenlerinin sayısının az olması gibi sorunlar olduğunu (Fimian, 1986; Üre, 2002; Brownell, Hirsch, Seo, 2004; Vızlı, 2005; Ergenekon, 2009; Griffin, Kilgore, Winn, Wilborn, Hou, & Garvan, 2009; Güleç-Aslan, Özbey, Sola-Özgüç & Cihan, 2014), özel gereksinimli öğrencilerle çalışan alan dışı öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin yeterli olmadığını, yardımcı personel ve materyal desteğine ihtiyaçlarının bulunduğunu göstermektedir (İzci, 2005; Sivrikaya & Yıkmış, 2016). Bu nedenle özel gereksinimli öğrenciler ile çalışan alan dışı öğretmenlerin, ihtiyaçlarının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Çeşitli araştırmalar öğretmen ihtiyaçlarının belirlenmesinin ne kadar önemli olduğunu belirtse de, özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik çalışmaların sayısının az olduğu

görülmektedir. Budak ve Demirel (2003), tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklar için eğitim programı hazırlama, öğretim yöntem ve teknikleri alanlarında ihtiyaçlarının bulunduğu, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenmiş olan hizmet içi eğitim uygulamalarının amaç ve yönü belirli olmadığı için hangi ihtiyacın karşılandığı konusunun belirsiz olduğu, İzci (2005)'nin yaptığı çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi ve becerilerinin yeterli olmadığı, Deniz (2016) tarafından yapılan araştırma sonucunda, rehber öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik program hazırlamada yeterli olmadıkları, özel eğitim alanı ile ilgili eğitimlere ihtiyaçlarının bulunduğu, Sivrikaya ve Yıkmış (2016), yaptıkları araştırma sonucunda alan dışı öğretmenlerin materyal desteği ve özel eğitim alanı ile ilgili bilgi ihtiyaçlarının bulunduğu, Ünlü, Melekoğlu ve Ünlü (2009), araştırma sonuçlarının analizinden sertifika programlarına katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi, davranış yönetimi, öğretim yöntemleri konularında ihtiyaçlarının bulunduğunu, Çıkılı, Gönen, Bağcı ve Kaynar (2020), yaptıkları çalışma sonunda öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama ve işbirliği yapmada destek ihtiyaçlarının bulunduğunu, Işıtan ve Dayı (2022), kaynaştırma eğitimi yürüten öğretmenlerin sınıf yönetimi, davranış yönetimi konularında destek ihtiyaçlarının bulunduğunu belirlemişlerdir. Bunun yanında özel gereksinimli öğrencilerle çalışan alan dışı öğretmenlerin özellik ve yeterlikleri hakkında bilgi sahibi olmadıkları öğrencilerle karşılaştıkları belirtilmektedir (Akçamete, Kaner & Sucuoğlu, 2001). Bu konu ile ilgili araştırmalar özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin kapsamlı ve çeşitli konularda ihtiyaçlarının bulunduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin bu tür ihtiyaçlarının karşılanmasında hizmet içi eğitim uygulamaları öne çıkmaktadır. Hizmet içi eğitim ya da öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun diğer eğitimlerden beklenen olumlu sonucun alınabilmesi için ise ihtiyaçlara dayalı eğitimlere yer verilmesi gerekmektedir. Bu nedenle araştırmanın konusu, özel gereksinimli öğrencilerle çalışan alan dışı öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesidir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; özel gereksinimli öğrencilerle çalışan alan dışı öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesidir.

1.1.1. Araştırmanın alt amaçları

Araştırma amacından yola çıkılarak alt amaçlar şu şekilde belirlenmiştir.

Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan alan dışı öğretmenlerin;

1. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken yaşadıkları sorunlar;
2. Bu sorunları çözerken neler yaptıkları, kimlerden ve hangi kurumlardan yardım aldıkları;
3. Özel gereksinimli öğrencilere verilen eğitimin niteliğinin artması için önerileri;
4. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken en çok hangi konularda zorluk yaşadıkları;
5. Özel gereksinimli öğrencilerin aileleriyle yaşadıkları sorunları;
6. Bu sorunlara yönelik çözüm önerileri;
7. Öğrenciler ile çalışırken ne tür destekler almak istedikleri;
8. Eğitim almak istedikleri konuların neler olduğu sorularına yanıt aranacaktır.

2. YÖNTEM

Araştırma özel gereksinimli öğrencilerle çalışan alan dışı öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, olay ve olguları bağlı oldukları ortamlarda araştırmayı ve anlamayı esas alan bir yaklaşım olmakla birlikte araştırmacı bu süreçte alanda vakit geçirerek kazandığı bakış açıları ile deneyimlerini, topladığı verilerin analizinde kullanan kişi rolünde olan bir araştırma türüdür (Glaser, 1978; Yıldırım & Şimşek, 1999).

2.1. Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu; Batı Karadeniz Bölgesindeki bir ilde bulunan Eğitim ve Uygulama okulunda çalışan ve gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden 10 alan dışı öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin katılımı ile ilgili gerekli izinler alınmış ve yüz yüze görüşülerek, katılmayı kabul eden öğretmenler belirlenmiştir. Öğretmenlerle ilgili kişisel bilgiler Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Sayı	Kod Adı	Cinsiyeti	Özel Eğitimde Çalışma Süresi	Mezun Olduğu Alan
1	1. Katılımcı	K	4	Sınıf Öğretmenliği
2	2. Katılımcı	K	7	Fen Bilgisi Öğretmenliği
3	3. Katılımcı	E	1	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
4	4. Katılımcı	E	10	Müzik Öğretmenliği
5	5. Katılımcı	K	17	Görsel Sanatlar Öğretmenliği
6	6. Katılımcı	K	6	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
7	7. Katılımcı	E	13	Beden Eğitimi Öğretmenliği
8	8. Katılımcı	E	2	Matematik Öğretmenliği
9	9. Katılımcı	E	7	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
10	10. Katılımcı	K	1	Felsefe Öğretmenliği

Tablo-1’ e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin beşi kadın, beşi erkek öğretmendir. Araştırma grubundaki öğretmenler Batı Karadeniz Bölgesi’ndeki bir ilde Eğitim Uygulama Okulunda alan dışı olan ve özel gereksinimli öğrenciler ile çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu öğretmenlere ulaşabilmek için gerekli izinler alındıktan sonra okul müdürüyle iletişime geçilmiştir. Ön koşulları sağlayan öğretmenlerden çalışmaya gönüllü olan öğretmenler ile görüşme için gün, yer ve saat kararlaştırılmıştır. Tablo-1’de araştırma kapsamındaki öğretmenlerin demografik bilgileri yer almaktadır. Çalışma grubuna katılan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle çalışma süresi 4-17 yıl arasında değişiklik göstermekle

birlikte mezun oldukları alanlar değişkenlik göstermektedir. Yalnızca sosyal bilgiler öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği ve felsefe öğretmenliği mezunu olan üç öğretmen sınıf öğretmeni olarak çalışmakta, diğer katılımcılar ise kendi alanlarında ders vermektedirler.

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Nitel araştırmalarda, yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşmeci, genel hatlarıyla bir yol haritasına sahip olmakla birlikte görüşülen kişilerin durumlara göre çerçeve içinde sorularda değişiklikler yaparak konunun farklı boyutlarını da ortaya çıkarmayı hedeflemekte (Coşkun, Altunışık & Yıldırım, 2017), önceden hazırladığı soruları içeren bir görüşme formuyla görüşme sırasında verilerin detaylarına inebilmek için bu sorulara ek-sonda sorular sorulabilmekte (Karataş, 2017); aynı zamanda bu şekilde görüşmelerde araştırmanın amacına uygun olarak detaylı bir şekilde bilgi de elde edebilmektedir (Akman Dömbekci & Erişen, 2022).

Araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşme soruları demografik bilgiler ve görüşme soruları olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Soruların kapsam geçerliği için özel eğitim alanında uzman iki uzmandan görüş alınmış, bir pilot çalışma yapılmış ve görüşme sorularına son şekli verilerek araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

2.3. Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin toplanmasında uzman görüşü ve pilot görüşmeler sonrasında; son şekli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formunun katılımcı öğretmenlere uygulanması süreci izlenmiştir. Görüşmelerin tamamı birinci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler araştırmacı ve katılımcılar arasında önceden planlanan gün ve saatte, öğretmenlerin görev yaptıkları okulda boş bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında izinlerle birlikte ses kayıt cihazı kullanılmıştır ve her bir görüşme 30 dakika ile 45 dakika arasında sürmüştür. Araştırma sırasında öğretmenlerin gerçek isimleri gizli tutulmuş ve kod isimler verilmiştir. Okul müdürünün ricası üzerine okul ismi de gizli tutulmuştur. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde dört demografik soru sonrasında yedi sorudan oluşan yarı yapılandırılmış nitel sorular sorulmuştur.

Araştırmada Kullanılan Demografik Bilgiler ve Görüşme Formu Soruları:

1. Hangi lisans eğitim programından mezun oldunuz?
2. Hizmet süreniz nedir?
3. Kaç yıldır özel gereksinimli öğrencilerle çalışıyorsunuz?
4. Hangi özel gereksinim türleriyle çalıştınız?
5. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken yaşadığınız sorunlar nelerdir?
6. Bu sorunları çözmek için neler yapıyorsunuz? Kimlerden, hangi kurumlardan yardım alıyorsunuz?
7. Özel gereksinimli öğrencilere verilen eğitimin niteliğinin artması için neler öneriyorsunuz?
8. Özel gereksinimli öğrencilerin aileleriyle yaşadığınız sorunlar nelerdir? Bu sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?
9. Öğrenciler ile çalışırken ne tür destekler almak istersiniz? Bunun nedenleri nelerdir?

10.Özel eğitimle ilgili hangi hizmet içi eğitimleri aldınız?

11.Başka hangi konularda eğitim almak istiyorsunuz? şeklindedir.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler önceden hazırlanan araştırma soruları veya alt sorularından yola çıkarak betimlenen temalara göre özetlenmektedir. Bununla birlikte belirlenen temalar yorumlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Betimsel analiz ile elde edilen verilerin analizi sürecinde öncelikle araştırmacı tarafından ses kaydı alınarak yapılan görüşmeler yazılı olarak bire bir olacak şekilde tekrar yazılmıştır. Tüm görüşme verileri hiçbir düzeltme yapılmadan yazılı hale getirilmiştir. Ses kaydı dökümlerinin doğruluğunu kontrol etmek için bu kayıtlar tekrar bir uzman tarafından dinlenerek yazılı dökümler üzerinde sağlamaları yapılmıştır.

Tüm dökümler analiz edildikten sonra araştırmacılar tarafından araştırma soruları temel alınacak şekilde temalar ve temalara bağlı alt temalar belirlenmiştir. Dökümler okunarak başlıklara ayrılmıştır ve yapılan görüşmelerden önemli kısımlardan alıntılar yapılmıştır. Elde edilen başlıklar sonrasında çalışmanın temaları oluşturulmuştur. Aynı zamanda bir alan uzmanı da rastgele seçilen üç görüşme dökümünü incelemiş ve temaları oluşturmuştur. Uzmanın oluşturduğu temalar ile araştırmacıların oluşturduğu temalar karşılaştırılmıştır ve görüş birliği sağlanmıştır.

Araştırma kapsamında toplanan geçerlik verileri araştırma kapsamında oluşturulmuş olan görüşme soruları için iki uzman ile uzman görüşü alınarak yapılmıştır. Güvenirlik verileri ise araştırmacılar ve iki uzman tarafından belirlenen temalar ve alt temalar karşılaştırılarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplamaları, $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı)] \times 100$ formülüyle hesaplanarak %100 olarak bulunmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde görüşme yapılmış olan alan dışı öğretmenlerin verdikleri bilgilere yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular sekiz başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklara göre oluşturulan tablolara, açıklamalara ve katılımcıların konu ile ilgili görüşlerine detaylı bir şekilde yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Çocuklar ile Çalışırken Yaşadığı Zorluklar

Alt Temalar	f
İletişim yöntemlerini kullanamama	1
Ailenin eğitime katılmaması	2
Pandemi sürecinde yaşanan zorluklar	3
Devamsızlıklar	2
Davranış problemleri	6
Öğretim süreci ile ilgili zorluklar	7

Tablo-2 incelendiğinde öğretmenlerin en çok davranış problemleri ve öğretim süreci ile ilgili güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özel gereksinimli çocuklar ile çalışırken yaşadığı zorluklar sorulduğunda bir öğretmen iletişim yöntemlerini kullanmadığını, iki öğretmen ailenin eğitime katılmadığını, üç öğretmen pandemi sürecinde yaşadıkları zorlukları, iki öğretmen devamsızlıklar ile ilgili sorunları, altı öğretmen davranış problemleri ile ilgili sorunları ve yedi öğretmen de öğretim süreci ile ilgili

zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili olarak 3. katılımcı “Sürekli inatlaşmaları oluyor, kimi öğrenci ısırtıyor, tükürüyor, kendine ya da arkadaşlarına zarar veriyor. Bu durumlarda ne yapacağımızı bilemiyoruz.”, 5. katılımcı “Özel öğrencilerle çalışmak çok zor, çok sabır istiyor. Hemen dikkatlerini toparlayamıyorlar, ders öncesinde dikkatlerini toplamaya çalışıyorum. Çoğu zaman tüm ders boyunca dikkatlerini veremiyorlar. Algısal bozuklukları da olduğu için bu konularda zorlanıyorum.” 4. katılımcı ise “Aileler çoğu zaman tanıyı kabul etmiyorlar. Bu yüzden anlattıklarımız onlar için önemli görülüyor ya da öğrencinin alması gereken eğitimler olduğunda bunu kabul etmiyorlar ve eğitim de aksamaya başlıyor. Bazen de diğer normal olan kardeşle ilgilendikleri için bizim burada yaptıklarımızı evde tekrarlamak yerine diğer kardeşin ödevleriyle ilgilenmeyi tercih ediyorlar.” şeklinde belirtmişlerdir.

Belirtilen ifadelere ek olarak öğretmenler, öğretim süreci ile ilgili direkt dönüt alamama, ders için yoğun çaba göstermek zorunda olma, uzun süre boyunca çalışılan bir becerinin kazandırılmaması, öğrencilerle nasıl çalışacağını bilememe, her çocuğun farklı seviyede olması ve öğrenilmiş çaresizliklerle baş edememek gibi konularda zorluklar yaşadıklarını dile getirmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Çocuklar ile Çalışırken Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Çözümleri

Alt Temalar	f
Drama ve sanat çalışmaları	3
Bilgisayar ve tableten etkinlik destekleri	2
Sosyal medya aracılığı ile bilgi edinme	2
Akademisyenlerden destek	2
Aile ile iletişim	4
Okuldaki diğer öğretmenler ile iletişim	3
Öğrencilerin devam ettiği özel özel eğitim merkezi öğretmenleri ile iletişim	1
Öğrencinin ilgisini başka bir uğraşa yönlendirme	2
Pekiştireç kullanma	1
Çözüm sürecinde yer alma	1

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken yaşadıkları sorunlara yönelik çözümleri sorulduğunda, üç öğretmen öğretimi etkili hale getirmek için drama ve sanat çalışmaları yaptığını, iki öğretmen öğretimlerini bilgisayardan ve tableten çeşitli etkinlikler ile desteklemeye çalıştığını, iki öğretmen sosyal medyadan bazı kurumların ya da uzmanların videolarını izlediğini, iki öğretmen akademisyenlerden destek aldığını, dört öğretmen aileyle iletişim kurarak birlikte planlama yaptığını, üç öğretmen okulda bulunan diğer öğretmenlerle sürekli iletişim halinde olduğunu, bir öğretmen öğrencilerinin devam ettiği özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde bulunan öğretmenlerle iletişim içerisinde olduğunu, iki öğretmen problem davranışın olması halinde öğrencinin ilgisini farklı yöne çekmeye çalıştığını, bir öğretmen pekiştireç kullandığını, bir öğretmen ise çözüm süreçlerinin içerisinde yer almaya çalıştığını ifade etmiştir. Konu ile ilgili 3. katılımcı “Öğrenci kendine ya da başkalarına zarar verdiğinde ilgisini başka bir etkinliğe çekiyorum. Boyama seviyorsa boyama veriyorum, spor salonuna indiriyorum ya da bahçeye çıkarıyorum.”, 7. katılımcı “Yeni öğrendiğimiz konularla ilgili aileye sürekli bilgi veriyorum ve evde yapmaları gerekenleri anlatıyorum. Ben burada bir sıkıntı yaşadığımda da aileye sorarak bilgi alıyorum. Bazen bir sorun yaşayarak geliyorlar bu da dersi etkiliyor ve davranış problemleri

olabiliyor. Bu yüzden ben de aileyle sürekli iletişim halinde olmaya çalışıyorum.”, 10. katılımcı ise “Çocuklar tablete çok alışmış, sürekli tablet ya da telefon istiyorlar. Ben de bu yüzden ders sırasında yapacağımız çalışmalarını tablet üzerinden yapıyorum. Bu daha çok ilgilerini çekiyor. Ama yaptığımız etkinliği ekrandan deftere ya da kağıda çekmekte zorluk yaşıyorlar.” ifadelerini kullanmıştır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitimlerinin Niteliğinin Arttırılmasına Yönelik Önerileri

Alt Temalar	f
Dersin işlenilişine ilişkin öneriler	9
Sınıfın ve okulun fiziksel donanımına yönelik öneriler	6
Fizyoterapist ve yardımcı öğretmen desteği	8

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinin niteliğinin arttırılmasına yönelik önerileri sorulduğunda dokuz öğretmen dersin işlenilişine yönelik olarak; öğrencilerin öğrenme isteğini arttırılmasını, ders rutinlerinin oluşturulmasını, ödül kullanılmasını, çalışmaların öğrencilerin ilgisine yönelik yapılmasını, ders sürelerinin kısaltılmasını, uygun ve çeşitli materyallerin kullanılmasını önermişlerdir. Altı öğretmen sınıfın ve okulun fiziksel donanımı ile ilgili daha büyük sınıfların olmasının, ilgi alanlarına göre eğitim sınıflarının yapılandırılmasını, farklı atölyelerin oluşturulmasını, dış mekanların çeşitlendirilip genişletilmesinin gerekliliğini belirtmişlerdir. Sekiz öğretmen ise fizyoterapistlerin önerilerinin önemli olduğunu ve bununla birlikte özel eğitim alanında görev yapan akademisyenlerin desteğinin etkili olabileceğini dile getirmişlerdir. 8. katılımcı “Ben ve birçok arkadaşım özel eğitim mezunu değiliz ve ne yapacağımızı çoğu zaman bilemiyoruz. Bu konuda üniversitedeki akademisyenlerin gelip bize ne yapacağımızı anlatmasını istiyoruz. Bu bizler için çok önemli. Hatta dersleri izleyip eksiklerimizin neler olduğunu belirleyip buna göre bir eğitim programı da hazırlanabilir. Bu durum çok farklı düzeyde olan öğrencileri düşündüğümüzde de çok önem arz ediyor. Öğrencilerin düzeylerine göre ilerleyen bir uygulama geliştirmek de faydalı olabilir. Biz de böylece çocuğun düzeyinin nerde olduğunu ve ne yapmamız gerektiğini görebiliriz.”, 6. katılımcı “Öğrencilerimizin çoğu fizik tedavi desteği de alıyor. Bütün öğrenciler tek tek oraya gideceğine bir fizyoterapist gelip bize de neler yapabileceğimizi söylerse biz de destek sağlayabiliriz.”, 1. katılımcı “Tek başıma çok zorlanıyorum. Birden fazla öğrenci olduğu için hepsine yetemiyorum. Eğer yardımcı öğretmenlerimiz olursa bizim de performansımız daha yüksek olabilir.”, 9. katılımcı ise “Eğitimin etkili olabilmesi için çok çeşitli materyal gerekli. Biz özel eğitimdeyiz ve bu çeşitlilik çok daha fazla olması gerekiyor. Her bir çalışma için ya da öğrencilerin ilgisini çekebilmek için her türden malzememiz olması gerekiyor.” ifadelerini kullanmışlardır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Aileleriyle Yaşadıkları Sorunlar

Alt Temalar	f
Ailelerin kabullenme evrelerine göre sergiledikleri tutumlar	9
Ailelerin eğitime katılım yetersizlikleri	6

Tablo 5’te öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin aileleriyle yaşadıkları sorunları belirtmişlerdir. Bu sorunlar; dokuz öğretmen ailelerin çocuğun yetersizliğini kabullenme evrelerine göre farklı tutumlar sergilediklerini (tanıyı kabul etmemeleri, düşük ya da yüksek beklentilerde olmaları, çocuktan ümidini

kesmiş olmaları, hemen ilerleme istemeleri, alıngan olmaları), altı öğretmen ise ailelerin eğitime katılım konusunda yeterince destekleyici olmadıklarını ifade etmişlerdir. 4. Katılımcı “Aileler çok alıngan, söylediklerimizi yanlış anlayıp bize küsebiliyorlar. Hatta küsüp çocuklarını okula göndermeyenler bile olabiliyor. Bu da çocuğun eğitimini aksatıyor. Tek başına gelemeyen çocuklar da var. Anneleriyle geliyorlar genelde. Bazen de anneler kendi işlerini halletmek için ya da gezmek için devamsızlık yapıyor. Çocuğunu okula tek gönderemediği için çocuk da bu durumda okula gelemiyor. Bu durumlar bizi oldukça zorluyor.”, 8. katılımcı “Diğer yetersizliği olmayan kardeş aileler için daha önemli olabiliyor. Aile okulda yetersizliği olan çocukla çalıştığımız örneğin Kırmızı Balık şarkısını evde açmak yerine diğer normal çocuğun eğitimi için bilgisayarlarını kullanmayı tercih edebiliyor.” 6. katılımcı ise “Bazen gerçekleşmeyecek şeyler istiyorlar. Biz de isteriz her şeyi yapabilsinler ama bu her zaman böyle olmuyor. Biz de bu durumda bir şey diyemiyoruz, kendi hedeflerimiz üzerinde devam etmeye çalışıyoruz.” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Aileleriyle Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Çözümler

Alt Temalar	f
Başarılı uygulamalardan örnekler vermek	3
Aileleri bilgilendirmek	9

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin aileleriyle yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri sorulduğunda üç öğretmen başarılı uygulamalardan örnekler verdiğini, dokuz öğretmen ise aileleri bilgilendirdiğini belirtmişlerdir. 1. katılımcı “Eğitime katılım göstermeyen ya da ümitsiz olan ailelerimle konuşurken başka öğrencilerimden örnekler veriyorum. Önceki durumundan ve şimdi geldiği konumdan bahsedip motivasyon arttırmaya çalışıyorum. Bu bir süre işe yarıyor ama sonrasında tekrar aynı şeyleri yaşıyorum.”, 2. katılımcı “İşin en zor kısmı zaten aileler. Onlara durumu anlatmaya çalışıyorum ama genelde işe yaramıyor. Bazen beni dinlemediklerini bile düşünüyorum. Bu konuda bence eğitim alması gerekenler biz değiliz aileler.” ifadelerini kullanmıştır.

Tablo 7. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrenciler ile Çalışırken Talep Ettikleri Destekler

Alt Temalar	f
Uzman desteği, uygulamaları	7
Aile eğitimleri ve ailenin eğitim sürecine dahil olması	5
Materyal desteği	5

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler ile çalışırken talep ettikleri destekler sorulduğunda yedi öğretmen uzman desteği, beş öğretmen aile eğitimi ve ailelerin eğitime dahil olması ve beş öğretmen ise materyal desteği gerektiğini ifade etmişlerdir. 6. katılımcı “Eğer aileler de eğitim sürecine aktif olarak katılırsa, bizim yaptığımız çalışmalarını anlayıp evde devam ettirirlerse biz çok rahatlarız. Çocuk daha kolay öğrenir ve öğrenme oldukça herkes bu durumdan keyif almaya başlar.”, 4. katılımcı “Her ne kadar öğretici olsak da eğitimde ve özel eğitimde en önemli şey materyaldir. Elimizde ne kadar çok materyal varsa çocuk o kadar hızlı ve istekli öğrenir. Bu nedenle materyallerin çok çeşitli olması gerekiyor. Bunun dışında ben isterim ki uzmanlar gelsinler, bizi izlesinler ve bize dönütler versinler. Böylece biz de neyi doğru neyi yanlış yaptığımızı anlayabiliriz”, 10. katılımcı ise “Sadece eğitim almak

yetmiyor. Eğitimi aldıktan sonra doğrusuyla yanlışıyla uygulamada olan bizleriz. Biz de uygulamayı ne kadar doğru yaptığımızı bilmiyoruz. Aileler de işin diğer boyutu. Evet onları da dahil etmeliyiz ama biz ailelere kendimizi ne kadar doğru ifade edebiliyoruz bilmiyorum. Bu alanla ilgili çok eksiklerimiz var ve her türlü desteğe açık olmalıyız.” şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır.

Tablo 8. Öğretmenlerin Özel Gerekliimli Öğrencilerin Eğitimi İçin Aldıkları Hizmet İçi Eğitimler

Alt Temalar	f
Halk eğitim merkezi 80 saat ücretli öğretmenler için özel eğitim uygulamaları	10
Özel eğitim semineri	4
Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) semineri	2
Özel eğitimde müzik öğretimi	1
İşaret dili	5
Görme engelliler için bağımsız yaşam becerileri öğretimi	1

Tablo 8’de, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri için aldıkları eğitimler sıralanmıştır. Öğretmenlerinin tamamının halk eğitim merkezi 80 saat ücretli öğretmenler için özel eğitim uygulamaları kursunu, dört öğretmenin özel eğitim seminerini, iki öğretmenin OSB seminerini, bir öğretmenin özel eğitimde müzik öğretimini, beş öğretmenin işaret dili eğitimini ve bir öğretmenin ise görme engelliler için bağımsız yaşam becerileri öğretimi kursu gibi eğitimlere devam ettikleri görülmektedir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Özel Gerekliimli Öğrencilerin Eğitimi İçin Almak İstedikleri Hizmet İçi Eğitimler

Alt Temalar	f
Uygulamalı Davranış Analizi (UDA)	6
Diğer branşların ve ailelerin eğitim alması	3
Diğer eğitimler	4

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi için almak istedikleri hizmet içi eğitimler sorulduğunda altı öğretmen UDA almak istediğini, üç öğretmen diğer branşların eğitim almasını ya da ailelerin eğitim almasının gerektiğini belirtmiştir. Dört öğretmen ise diğer eğitimler (özel gereksinimli çocukların hayal gücünü geliştirmeye yönelik eğitimler, her konuda eğitim, uzmanların belirlediği eksikliklere göre verecekleri eğitimler, görme engelliler ile ilgili eğitimler) almak istediklerini belirtmişlerdir. 2. katılımcı “Eğitime ihtiyacımız yok, önemli olan uygulama. Ne öğrenirsek uygulamada öğreniyoruz. Biz değil aileler eğitim almalı.”, 4. katılımcı “Eğitim konusunda her türlü eğitim bizim için önemli. Uzmanlar eksikimizi belirleyip buna yönelik eğitim verebilirler. Ben de seve seve alırım.”. 3. Katılımcı “Biz lisans döneminde gerekli eğitimleri aldık ama her alan bu şekilde değil. Diğer alanlarında yeterli eğitimleri almış olmamız gerekiyor.” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada özel gereksinimli öğrencilerle çalışan alan dışı öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrenciler ve özel gereksinimli öğrencilerin aileleri ile çalışırken zorluklar yaşadıkları saptanmıştır. Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin, öğrenciler ile çalışırken özel eğitimde kullanılan yöntem ve teknikleri yeterince bilmediklerinden kullanamadıkları, özel gereksinimli çocuklarla çalışırken iletişim yöntemlerini kullanmakta zorlandıkları, öğretim sırasında gerekli uyarlamaları yapma konusunda zorluk yaşadıkları, bireyselleştirilmiş eğitim planlarını etkin bir şekilde hazırlayıp kullanamadıkları görülmüştür. Öğretmenler ayrıca aileler ile aktif, etkin iletişim kurma ve aileleri eğitime dahil etme konusunda da sorunları olduğunu ifade etmişlerdir. Sivrikaya ve Yıkılmış (2016), yaptıkları çalışmalarında özel eğitim mezunu olmayan öğretmenlerin yardımcı personele, bilgi ve materyal desteğine ihtiyaç duyduklarını; Çıkılı, Gönen, Bağcı ve Kaynar (2020), özel gereksinimli öğrencilerle çalışan alan dışı öğretmenlerin BEP hazırlama ile BEP uygulama konusunda güçlük yaşadıklarını; Işıtan ve Dayı (2022), ise sınıfta özel gereksinimli öğrencisi bulunan genel eğitim öğretmenlerin problem davranışları çözme, sınıf yönetimi ve özel gereksinimli öğrencilerle yaşadıkları sorunlar ile ilgili özel eğitim danışmanlığına ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedirler. Bu araştırmalarla araştırma sonuçları paralellik ve benzerlik göstermektedir.

Yapılmış olan bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin davranış problemleri ile baş etme, materyal hazırlama ya da uygun şekilde kullanma, eğitimi planlama, eğitim ortamında uyarlama yapma, öğrencilerin performansını belirleme gibi uygulamalarda ve aileyi eğitime aktif olarak dahil etme konularında zorluklar yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenler bu konularla ilgili yardımcı öğretmen desteği, materyal desteği ve eğitim desteğine ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK) özel eğitimi, “Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların engellilik durumu ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 1997). Tanımdan da açıkça anlaşılacağı gibi, özel gereksinimli bireyler ile çalışan öğretmenlerin hedeflenen kazanımlara sağlıklı bir şekilde ulaşabilmesi için özel eğitime uygun olarak eğitim planlamaları, uyarlamaları yapmaları ve yöntem, tekniklerini kullanmaları gerekmektedir. Özel eğitim alanı öğretmenleri, lisans programları boyunca özel gereksinimli öğrencilere ve ailelerine yönelik birçok eğitim alırken, eğitim fakültesinde bulunan diğer öğretmenlik programlarında bulunan öğretmenler özel eğitim alanı ile ilgili sınırlı ders görmektedirler. Bu nedenle araştırma sonucuna göre belirlenmiş olan zorlukların öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadıklarından kaynaklandıkları düşünülmektedir. Araştırmadaki alan dışı olan öğretmenlerin aldıkları eğitimler ve bazı sertifikaları olmasına rağmen yine de tam olarak yetkin olamadıklarını ve hala desteğe ihtiyaçlarının oldukları görülmektedir. Benzer bir şekilde Ünlü vd. (2019) yaptıkları araştırmalarında alan dışı olan özel eğitim sertifika programlarından mezun olan öğretmenlerin destekleyici teknolojilerin kullanılması, işbirliği, özel eğitim sınıf yönetimi ve davranış yöntemi konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını; Budak ve Demirel (2003), alan dışı öğretmenler ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını; İzci (2005), araştırmasında sınıf öğretmenlerinin özel eğitim ile ilgili bilgi ve becerilerinin yeterli olmadığını; Deniz (2016), ise rehber öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği araştırması sonucunda öğretmenlerin özel eğitimle ilgili programları hazırlama konusunda yeterliliklerinin olmadığını ve bu yönde eğitim almak istediklerini saptamıştır. Araştırmaların sonucu incelendiğinde hem alanda çalışan alan dışı öğretmenlerin hem de rehber öğretmen adaylarının özel eğitim

ve özel gereksinimli bireyler ile ilgili sınırlı bilgiye sahip olmaları, özel gereksinimli çocuklarla çalışırken benzer güçlükler yaşamaları araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara yönelik çözümleri ve çözüm önerileri incelendiğinde ise bu süreç içerisinde farklı yöntemler denedikleri görülmüştür. Öğretmenler bu sorunları genellikle diğer öğretmenlerle ve aile ile konuşarak çözümlediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerde sadece bir tanesi davranış problemleri ile baş etme sürecinde pekiştireç kullandığını ifade etmiştir ve iki öğretmen de çocuğun ilgisini başka bir etkinliğe yönettiklerinden bahsetmişlerdir. Öğrenciyi etkinliğe ve derse yönlendirmek için alınan dijital ve teknolojik desteklerin de belli bir amaca yönelik olmadan, rastgele kullanıldığı gözlemlenmiştir. Problem davranışların işlevlerini belirleme, uygun davranışları artırma, uygun olmayan davranışların azaltılma yeni becerilerin öğretimi, uygulamalı davranış analizi (UDA) içerisinde ele alınan kapsamlı bir program ve uygulama isteyen konulardandır. Araştırma sürecinde, özel gereksinimli öğrencilerle çalışan alan dışı öğretmenlerin bu konuda yeterli eğitim almamış olmalarından kaynaklı olarak özellikle bu konularda ne tür çalışmalar yapacaklarını bilmedikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin aileler ile yaşadıkları zorluklar ele alındığında, bu konularda özellikle ailelerin tanıyı kabul etmedikleri ve bu nedenle eğitime tam katılmadıkları görülmüştür. Bu soruna yönelik çözüm önerilerinde de sadece aileyi bilgilendirdiklerini ve başarılı uygulamalardan örnekler verdiklerini dile getirmişlerdir. Bu soruna yönelik olarak ise ailelerle yapılan detaylı bir planlamaya rastlanmamıştır. Ailelerin özel gereksinimli çocuklarının tanıları öğrendikten sonrasındaki tepkileri benzerlik gösterse de bu tepkilerin süreleri, evreler arasında ileri ya da geriye geçişleri ve aileye olan etkileri farklılık gösterebilmektedir (Yadigar, 2018). Ailelerin tanı sonrası yaşadıkları evreler şok, inkar, acı ve depresyon, suçluluk, belirsizlik, utanç, anlaşma, kabul, uyum olarak ilerlemektedir (Şen & Yurtsever, 2018). Bu evreler göz önüne alındığında ise aileler ile yapılan görüşmelerde onların buldukları evrelere ve verdikleri tepkilere göre uyarlamalar yapılması gerekmektedir. Bu çalışmada yapılan görüşmelerde öğretmenler ailelerin kabul ve uyum sürecine gelemediklerini ve bu konuda neler yapabilecekleri konusunda yetersiz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Ailenin rolünün hayati olduğunu ifade eden öğretmenler, sürece ailenin de aktif olarak katılmasını istediklerini fakat bunu nasıl yapacakları konusunda yetersiz kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırma bulguları alan dışı öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken özel eğitim bölümü mezunu olmamasından kaynaklı olarak bazı zorluklar yaşadıklarını gözler önüne sermektedir. Bu zorluklar; iletişim yöntemlerini kullanamama, ailenin eğitime katılmaması, öğrenci devamsızlığı, öğrencide gözlenen davranış problemleri, pandemi sürecinde yaşanan zorluklar ve öğretim süreci ile ilgili zorluklar olarak belirlenmiştir. Bunlara ek olarak öğretmenler bu zorluklarla baş etmeye yönelik olarak eğitim talebinde bulunmuşlardır ve uzmanların desteğine ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. Alan dışı olan ve özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, özel eğitim alanında eksiklerinin olduğunu ve bu eksiklerini giderebilmek için farklı yöntemlere başvurduklarını fakat bunların yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, aldıkları sertifikalardan ziyade uzmanların belirlediği eksiklikler doğrultusunda bir eğitim istediklerini, eğitim sonrasında da uygulamalarının izlenip bunlar doğrultusunda dönütler verilmesini talep etmişlerdir. Tüm bu bulgular incelendiğinde, alan dışı olan ve özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin verimli bir eğitim ve uygulama süreci içerisinde daha nitelikli eğitim verebilmeleri için özel eğitim öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi, davranış problemleriyle baş etme, eğitimde uyarlamalar yapabilme, aileyi eğitime dahil etme, ailenin

gereksinimlerini belirleyebilme gibi konular öncelikli olmak üzere birden fazla alanda hem teorik hem de uygulamaya yönelik hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları görülmüştür.

Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan alan dışı öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonrasında ve literatür incelemeleri göz önüne alındığında konuya ilişkin ileride yapılacak araştırmalara ve uygulamalara yönelik öneriler aşağıda belirtilmiştir.

Özel eğitim okullarında özel eğitim bölümünden mezun öğretmenler görevlendirilmelidir.

Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenler göreve başlamadan önce özel eğitim ile ilgili detaylı ve kapsamlı bir hizmet içi eğitim almalıdırlar.

Özel eğitim alanında görev yapan akademisyenlerin, öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını belirleyip planladığı hizmet içi eğitimlere yer verilmelidir.

Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan alan dışı öğretmenlerin, aileleri eğitim sürecine etkili olarak katabilmeleri için öğretmenlere aile eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitimler verilmelidir.

Yapılan hizmet içi eğitimler sadece teorik değil, uygulama ile de desteklenmelidir.

Özel eğitim okullarında görev yapan müdürlerin de belirli aralıklarla hizmet içi eğitim planlaması gerekmektedir.

Özel eğitim uzman öğretici sertifika programları daha kapsamlı planlanmalı; hem teorik hem de uygulama açısından gerekli yeterliliği sağlayan öğretmenler bu sertifikayı almaya hak kazanmalıdır.

Bu araştırmada, Batı Karadeniz ilinde bulunan bir özel eğitim uygulama okulunda çalışan alan dışı öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik yapılmıştır. İleride planlanacak çalışmalarda aynı okulda bulunan öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenip sonunda bu araştırmada yer alan sorular sorularak düşüncelerinde değişiklik olup olmadığı araştırılabilir.

Öğretmenlerin uygulamalarını derinlemesine incelemek için aynı okulda, bu araştırmanın bulgularından yola çıkarak hazırlanacak detaylı sorular ile birlikte bir araştırma planlanabilir.

Araştırma, genel eğitim okullarında görev yapan ve özel gereksinimli öğrencileri olan öğretmenlerle tekrarlanabilir.

Özel eğitim öğretmenleri ile alan dışı öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının karşılaştırıldığı bir araştırma yapılabilir.

Yazar Katkı Beyanı:

1. Esra ÇINAR: Kavramsallaştırma, uygulama, veri toplama ve analizi, ön taslak yazımı ve düzenleme

2. Emine ERATAY: Kavramsallaştırma, danışmanlık ve denetim, inceleme ve düzenleme

5. KAYNAKÇA

- Akçamete, G., Kaner, S., & Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik iş doyumu ve kişilik*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Akman Dömbekci, H., & Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 141-160.
- Brownell, M.T., Hirsch, E., & Seo, S. (2004). Meeting the demand for highly qualified special education teachers during severe shortages: what should policymakers consider? *The Journal of Special Education*, 38 (1) 56–61. <https://doi.org/10.1177/00224669040380010501>
- Can, H., Akgün, A., & Kavuncubaşı, Ş. (1995). *Kamu ve özel kesimde personel yönetimi*. Siyasal Kitabevi.
- Coşkun, R., Altunışık, R., & Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı*. Sakarya Yayıncılık.
- Çıkkılı, Y., Gönen, A., Aslan Bağcı, Ö., & Kaynar, H. (2020). Özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama konusunda yaşadıkları güçlükler. *OPUS International Journal of Society Research*, 15(10), Special Issue, 5121-5148. <https://doi.org/10.26466/opus.659506>
- Demirel, P. D. Ö., & Budak, Y. D. D. Y. (2003). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33 (33), 62-81. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10364/126866> adresinden alınmıştır.
- Deniz, S. (2017). Rehber öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik özyeterlik algılarının incelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 17 (38), 154-175. <https://dergipark.org> adresinden alınmıştır.
- Ergenekon, Y. (2009). Özel eğitim öğretmenlerine mesleklerinin ilk yılında sağlanan destekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 215- 239.
- Eripek, S. (2002). *Özel eğitim*. Anadolu Üniversitesi.
- Fimian, M.J. (1986). Social support an occupational stress in special education. *Exceptional Education*, 52 (5), 436-442. <https://doi.org/10.1177/001440298605200505>
- Glaser B. (1978). *Theoretical Sensitivity*. Mill Valley, CA, The Sociology Press.
- Griffin, C.C., Kilgore, K.L., Winn, J.A., Wilborn, A.O., Hou, W., & Garvan, C.W. (2009). “First-year special educators the influence of school and classroom context factors on their accomplishments and problems” *Teacher Education and Special Education*, 32(1), 45-63.
- Güleç-Aslan, Y., Özbey, F., Sola., Özgüç, C., & Cihan, H. (2014). Vaka araştırması: Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (31), 639-654.
- İşıtan, D., & Dayı, E. (2022). Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan genel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim danışmanlığına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 85-107. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.790359>.
- İzci, Y. D. D. E. (2005). Sınıf Öğretmeni Adaylarının "Özel Eğitim" Konusundaki Yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (14), 106-114. <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6128/82186> adresinden alınmıştır.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tushad/issue/31792/350444>
- Kırnık, D. (2022). Özel eğitim alanında çalışan temel eğitim öğretmenlerinin eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri. *Trb2-Ices*, 67.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006). T.C. Resmi Gazete, 26184, 31 Mayıs 2006.
- Resmi Gazete (1997). *Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname*. No: 573. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf, adresinden 18.01.2023 tarihinde alınmıştır.
- Omak, S., Alpdoğan, Y., & Sazak, E. (2022). Sınıfında OSB’li öğrenci bulunan özel eğitim öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 152-171. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1030716>.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 83-95.
- Sivrikaya, T., & Yıkılmış, A. (2016). Özel eğitim sınıflarında görev yapan özel eğitim mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin öğretim süreciyle ilgili gereksinimleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (4) , 1984-2001 . <https://dergipark.org.tr/en/pub/aibuefd/issue/28550/30460> adresinden alınmıştır.

- Şen, E., & Yurtsever, S. (2007). Difficulties experienced by families with disabled children. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 12(4), 238–252. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6155.2007.00119.x>.
- Ünlü, Ö., Melekoğlu, M. A., & Ünlü, E. (2019). Alan dışı özel eğitim öğretmenlerinin ders verme yeterliliklerine ilişkin çalışmaların incelenmesi [Review of researches related to competencies of special education teachers graduated from alternative certification programs]. *Elementary Education Online*, 18(4), 1609- 1640. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.632528>
- Üre, Ö. (2002). Özel eğitim ve rehberlik. Gürhan Can (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Pegem A Yayıncılık.
- Yadigar, G. (2018). *Özel eğitim sınıflarında/okullarında öğrenim gören hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencisi bulunan velilerin özel eğitimden beklenti düzeyleri (Sivas ili örneği)*. [Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (1999). *Qualitative research methods in social sciences*. Seçkin Yayıncılık.