



**BAŞKENT  
UNIVERSITY  
JOURNAL OF  
EDUCATION**



# BAŞKENT UNIVERSITY JOURNAL OF EDUCATION



2023, 10(1)

ISSN: 2148-3272

## Onursal Başkan /Honorary President

Prof. Dr. Mehmet HABERAL

## Sahibi/Owner

Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına/On Behalf of Başkent University Faculty of Education  
Prof. Dr. Şeref MİRASYEDİOĞLU

Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi sorumluluğunda, Başkent Üniversitesi Basın-Yayın Bürosu tarafından yılda iki kez Ocak ve Temmuz aylarında yayımlanan *Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi/Başkent University Journal of Education (BUJE)* akademik hakemli bir dergidir. Derginin dili, İngilizce ve Türkçedir. Dergiye gelen makaleler en az iki hakem tarafından değerlendirilir. Hakemler, Bilim Kurulu üyeleri ve/veya ilgili uzmanlık alanlarındaki üniversite öğretim üyelerinden seçilir. *Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi/Başkent University Journal of Education (BUJE)*, **ULAKBİM** tarafından taranmaktadır.

*Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi/Başkent University Journal of Education (BUJE)* is an academic refereed, biannual journal published by Başkent University Press in January and July, under the auspices of Başkent University Faculty of Education. The languages of the journal are Turkish and English. The articles submitted to the journal are evaluated by at least two referees. Referees are selected from the members of the Scientific Board and/or from the university staff in the related fields of study. *Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi/Başkent University Journal of Education (BUJE)* is indexed by **ULAKBİM**.

## Editör / Editor

Giray Berberoğlu, Başkent University, Turkey

## Yardımcı Editörler / Associate Editors

Halil Ersoy, Başkent University, Turkey

Merve Koştur, Başkent University, Turkey

## Çevrimiçi Erişim / Online Access

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/bujoe>

<https://buje.baskent.edu.tr>

## Teknik Destek/Technical Support

Gediz Gülbahar, Başkent University, Turkey

Hüseyin Hakan Çetinkaya, Başkent University, Turkey

Yasemin Erdem, Başkent University, Turkey

Semih Topuz, Başkent University, Turkey

## Redaksiyon/Reduction

Ayşegül Okumuş, Başkent University, Turkey

H. İlteriş Kutlu, Başkent University, Turkey



# BAŞKENT UNIVERSITY JOURNAL OF EDUCATION



2023, 10(1)

ISSN 2148-3272

## ALAN EDİTÖRLERİ / SECTION EDITORS

Deniz ÖRÜCÜ, Başkent University, TURKEY  
Filiz KALELİOĞLU, Başkent University, TURKEY  
Jale ÇAKIROĞLU, Middle East Tech. Uni., TURKEY  
Merve KOŞTUR, Başkent University, TURKEY  
Nida TEMİZ, Başkent University, TURKEY

Özgür ERDUR BAKER, Middle East Tec. Uni., TURKEY  
Sevgi ŞAHİN, Başkent University, TURKEY  
Sibel GÜNEYSU, Başkent University, TURKEY  
Tülay KUZU, Başkent University, TURKEY  
Ümmühan BİLGİN TOPÇU, Başkent University, TURKEY

## YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

Abdurrahman GÜZEL, Başkent University, TURKEY  
Adnan BAKİ, Karadeniz Technical University, TURKEY  
Arda ARIKAN, Akdeniz University, TURKEY  
Arif ALTUN, Hacettepe University, TURKEY  
Aysel ESEN ÇOBAN, Hacettepe University, TURKEY  
Edward DUBINSKY, Kent State University, USA  
Elvira CICOGNANI, University of Bologna, ITALY  
Eric GRUVER, University of North Texas, USA  
Figen ÇOK, Başkent University, TURKEY  
Füsün EYİDOĞAN, Başkent University, TURKEY  
Gerald DUCHOVNAY, Texas A&M University, USA  
Güler KÜÇÜKTURAN, Başkent University, TURKEY  
Gülsev PAKKAN, Selçuk University, TURKEY  
Haydar EŞ, Başkent University, TURKEY  
John ADAMSON, University of Niigata Prefecture, JAPAN  
John MONAGHAN, University of Leeds, UK

Mariana MEREIOU, Bowling Green State University, USA  
Nermin YAZICI, Hacettepe University, TURKEY  
Nilüfer KAHRAMAN, Gazi University, TURKEY  
Nuray ALAGÖZLÜ, Hacettepe University, TURKEY  
Peggy GALLAGHER, Georgia State University, USA  
Piet KOMMERS, University of Twente NETHERLANDS  
Rana TEKCAN, Bilgi University, TURKEY  
Ricardo CANTORAL, Cinvestav IPN, MEXICO  
Sadegül AKBABA ALTUN, Başkent University, TURKEY  
Serpil YALÇINALP, Başkent University, TURKEY  
Serra ACAR, Western Oregon University, USA  
Servet ÖZDEMİR, Başkent University, TURKEY  
Sezgi SARAÇ, Akdeniz University, TURKEY  
Sofia MARQUES DA SILVA, University of Porto, PORTUGAL  
Şener BÜYÜKÖZTÜRK, Hasan Kalyoncu University, TURKEY  
Türkan DOĞAN, Hacettepe University, TURKEY



# BAŞKENT UNIVERSITY

## JOURNAL OF EDUCATION



2023, 10(1)

ISSN 2148-3272

Bu Sayımızı Sunarken,

2000-2001 Akademik yılından bu yana Başkent Üniversitesi Kurucusu ve Yönetim Üst Kurulu Başkanı Prof. Dr. Mehmet Haberal'ın eğitim vizyonu ile her yıl biraz daha büyüyerek eğitim öğretim etkinliklerini sürdüren Eğitim Fakültesinde, bu vizyona uygun olarak üretilen bilgi birikimini dünya ile paylaşmak, ülkemiz ve dünyamızın farklı akademik çevrelerinde yapılan araştırmaları insanlığın hizmetine sunabilmek, nitelikli eğitim ve nitelikli iş gücünü daha etkili ve daha verimli hale getirebilmeye çalışmaya başladığımız *Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*'nin onuncu cildinin ilk sayısını yayımlıyoruz.

XXI. yüzyılda oluşan kültürel değişimler, beraberinde yeni dünyanın yeni anlayışların ve yeni fikirlerin kapılarını aralayarak, bilimin yatay ve dikey olarak üretimine yeni boyutlar kazandırmıştır. Bu süreç eğitimde de yeni değişim ve dönüşümün yollarını aralamış, özellikle disiplinlerarası programların geliştirilmesini ve uygulamaya konulması zorunluluğunu beraberinde getirmiştir. Kuşkusuz daha kaliteli eğitim, daha nitelikli beceriler, daha kaliteli yaşam için eğitim kazanımlarının ekonomik, toplumsal gelişmelere ve yaşama nasıl katkı sağlayacağına belirlenmesi, eğitime ve becerilerin gelişmesine ışık tutacaktır.

*Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*'nde yayımlanacak olan akademik çalışmaların çeşitliliği ve kalitesi öncelikli hedeflerimizdendir. Dergimiz 2015 yılı ilk sayısından itibaren ULAKBİM veritabanında dizinlenmekte olup, uluslararası indekslerde takibi konusunda gerekli çalışmalar yürütülmektedir.

Dergimizin bu sayısının hazırlanmasında yoğun emek sarf eden alan editörlerine, yardımcı editörler Dr. Öğr. Üyesi Halil Ersoy ve Dr. Öğr. Üyesi Merve Koştur'a, teknik destek sorumluları Gediz Gülbahar, Dr. Öğr. Üyesi H. Hakan Çetinkaya, Yasemin Erdem ve Semih Topuz'a, redaktörler Ayşegül Okumuş ve H. İlteriş Kutlu'ya, özgün çalışmaları ile dergimize destek veren bilim insanlarımıza, hakemlerimize ve emeği geçen tüm meslektaşlarıma da teşekkür ediyorum.

Bu düşüncelerle, XXI. yüzyılda eğitimin geleceğini çağdaş değerlere uygun şekillendirebilmek için, bilim insanlarını *'Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'* çatısı altında buluşmaya davet ediyoruz.

On this issue of BUJE;

Since 2000-2001 Academic year, in line with the educational vision of Prof. Dr. Mehmet Haberal, the founder of Başkent University, our Faculty of Education continues educational activities successfully expanding each year. We have published the first issue of volume X for *"Başkent University Journal of Education"*, launched with the purpose of sharing the fund of knowledge generated in compliance of this academic vision with the world; disseminating the recent academic research conducted at different academic fields both in Turkey and worldwide to the use of mankind; and rendering education more efficient and effective.

Opening the doors to a new world, perspectives and ideas, the cultural changes occurring in the 21<sup>st</sup> century have added new dimensions to the productions of science. This process has brought along new changes and transition as well as emergence and application of interdisciplinary programs. Without a doubt, determining how learning outcomes can contribute to the economic and social developments and life for more effective education, qualified skills, and a quality life will shed light on education and improvement of skills. In the light of this, the journal contains cutting-edge material designed to show the effectiveness of interdisciplinary programs as well as learning outcomes that can produce more effective education, enhance skills, and contribute to the quality of life in general.

The variety and quality of academic papers to be published in BUJE are our top priorities. As of the first issue in 2015, our journal is indexed by ULAKBİM, and necessary steps are being taken for our journal to be listed as international indexed journal.

I would like to express my gratitude to section editors. Then I would like to express my gratitude to Associate Editors Assist. Prof. Dr. Halil Ersoy and Assist. Prof. Dr. Merve Koştur, Technical Supporters Gediz Gülbahar, Assist. Prof. Dr. H. Hakan Çetinkaya, Yasemin Erdem and Semih Topuz, Redactors Ayşegül Okumuş and H. İlteriş Kutlu, and all the academics who have supported us with their genuine work, our referees and to all my colleagues who have made great effort in preparations for the publication of this issue of our journal.

With all these in mind, we would like to sincerely invite all academics to meet under the roof of *Başkent University Journal of Education* to shape the future of education through contemporary values in the 21<sup>st</sup> Century.

31.01.2023

Prof. Dr. Giray Berberoğlu  
Editör/Editor



**Biyoloji Eğitimi Sağlık Eğitimine İlişkin Görüşleri Etkiler mi?**

1-16

Does Biology Education Affect Views on Health Education?

Esra Çakırlar Altuntaş, Miraç Yılmaz

**Sınıf Öğretmenlerinin Lisans Eğitimlerine İlişkin Görüşleri**

17-31

Views of Primary School Teachers on Undergraduate Education

Feyza Müdüroğlu Arısoy, Erdener Arısoy, Mukadder Boydak Özcan

**Okul Müdürünün Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Öğretmen Motivasyonunun Aracı Rolü**

32-46

Examining the Association Between Principal Instructional Leadership Practices and Teacher Professional Learning: The Mediating Role of Teacher Motivation

Gökтуğhan Yılmaz, Ali Çağatay Kılınc

**Üniversite Öğrencilerinin Ebeveyne Bağlanma ve Sınav Kaygıları Arasındaki İlişkide Benlik Saygısı ve Akademik Mükemmeliyetçiliğin Aracı Rolü**

47-62

The Mediator Role of Self-Esteem and Academic Perfectionism in The Association between University Students' Parental Attachment and Test Anxiety

Özkan Çıkrıkçı, Evren Erzen

**Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Teknoloji Tasarım Dersindeki Problemi Belirleme Süreçlerinin Değerlendirilmesi**

63-77

Evaluation of The Process of Determining The Problem in the Technology Design Course of The Pre-Service Science Teachers

Hakan Şevki Ayvacı, Selenay Yamaçlı

**İlkokullardaki Destek Eğitim Odalarının Planlanması, Maliyeti ve Finansmanı**

78-96

Planning, Cost and Financing of Resource Rooms in Primary Schools

Figen Çam-Tosun, Selman Almış

**Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Covid-19 ile Değişen Metaforik Okul Algısı**

97-112

The Change in the School Perceptions of Students, Teachers, and Administrators due to Covid-19

Sabahat Öcal, Umut Alper, Safiye Çiğdem Gören, Mehtap Naillioğlu Kaymak, Feride Göregen

**Öğrenci Merkezli Uygulamaların Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması**

113-134

The Effect of Student-Centred Practices on Reading Attitude: A Meta-Analysis Study

Hasan Kurnaz, Kadir Korkutan

**Adaptation of the Global Citizenship Scale-Short Form (GCS-SF) into Turkish**

135-147

Küresel Vatandaşlık Ölçeği Kısa Formunun (KVÖ-KF) Türkçe'ye Uyarlanması

Melehat Gezer, Mustafa İlhan



# BAŞKENT UNIVERSITY JOURNAL OF EDUCATION

2023, 10(1)



ISSN 2148-3272

## **Hakem Kurulu-Referees/Reviewers**

Abdülkadir HAKTANIR, Necmettin Erbakan University, TURKEY

Cem GERÇEK, Hacettepe University, TURKEY

Eren KESİM, Anadolu University, TURKEY

Esra KINAY, Başkent University, TURKEY

Esra KIZILAY, Erciyes University, TURKEY

Hakkı İlker KOŞTUR, Başkent University, TURKEY

Hasan ÖZCAN, Aksaray University, TURKEY

Hatice TURAN BORA, Başkent University, TURKEY

İbrahim TANRIKULU, Gaziantep University, TURKEY

Kadriye Funda BARUTÇU YILDIRIM, Middle East Technical University, TURKEY

Köksal BANOĞLU, Ministry of National Education, TURKEY

Mahmut POLATCAN, Karabük University, TURKEY

Melek Gülşah ŞAHİN, Gazi University, TURKEY

Müyesser CEYLAN, Anadolu University, TURKEY

Nedim ÖZDEMİR, Ege University, TURKEY

Pınar ÖZDEMİR ŞİMŞEK, Hacettepe University, TURKEY

Taner ATMACA, Düzce University, TURKEY



# Biyoloji Eğitimi Sağlık Eğitimine İlişkin Görüşleri Etkiler mi? Does Biology Education Affect Views on Health Education?

Esra Çakırlar Altuntaş<sup>a\*</sup>, Miraç Yılmaz<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Hacettepe University, Ankara, Türkiye

<sup>b</sup>Hacettepe University, Ankara, Türkiye

## Öz

Salgın ve ölümcül hastalıkların hızla arttığı çağımızda, COVID-19 pandemisinin etkisi altındaki bireylere etkin ve etkili bir sağlık eğitimi verilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda biyoloji bilgisinin sağlık eğitimindeki rolü ve sağlıklı olmayı destekleyen davranışların eğitiminin nasıl olması gerektiği üzerinde özenle çalışılmalıdır. Bu çalışma, farklı düzeyde biyoloji eğitimi almış olan bireylerin sağlık eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesini amaçlayan tanımlayıcı bir araştırmadır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Betimsel analizin kullanıldığı çalışma, arasından ortaöğretim (94 kişi) ve yükseköğretim düzeyinde biyoloji eğitimi almış (94 kişi) toplam 188 gönüllü katılımcıyla yürütülmüştür. Bu çalışmada, biyoloji eğitimi açısından farklılaşan katılımcı gruplarının sağlık eğitiminin kimlere ve nasıl verileceğine dair gerçekliklerden yola çıkarak farklı noktaları öne sürdükleri tespit edilmiştir.

*Anahtar Kelimeler: Sağlık, sağlık eğitimi, biyoloji eğitimi, betimsel analizi.*

## Abstract

In this era where contagious diseases are on the rise, it is essential that individuals experiencing the COVID-19 pandemic receive an effective health education. It is important to study the role of a biology education in health awareness and how to educate people on behaviors that support health. This descriptive study aims to understand how the level of an individual's biology education affects their views on health education. It was designed as a case study, one of the qualitative research methods. In this study that utilised descriptive analysis, 188 people, 94 of whom with a biology education at middle school level and 94 of whom with higher education level of biology education. In this study, it was determined that the participant groups, who differed in terms of biology education, put forward different points based on the realities of to whom and how health education would be given.

*Keywords: Health, health education, biology education, descriptive analysis.*

© 2023 Başkent University Press, Başkent University Journal of Education. All rights reserved.

## 1. Giriş

Pandeminin hayatımızdaki yoğun etkilerine paralel olarak, sağlık alanında bilinçli eylemlere duyulan ihtiyaç gittikçe arttığından, toplumda sağlıkla ilgili olumlu davranışları geliştirmeye yönelik eğitimlerin verilmesi zorunlu hale gelmiştir. Bu durum sağlık eğitimine taban oluşturan temel bilgileri içeren biyoloji eğitimi-öğretiminin de önemini ortaya çıkarmakta ve biyoloji eğitiminin çıktılarının gözden geçirilmesini gerektirmektedir.

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından "bedensel, ruhsal ve sosyal yönden tam bir iyilik hali" olarak tanımlanan sağlık, sadece insanın hastalığının ve sakatlığının olmamasıyla değil, sağlıklı davranışlara sahip olmasıyla da ortaya çıkmaktadır (Özvarış, 2001). Bireylere kazandırılan olumlu sağlıklı davranışlarının, hayat boyu devam eden sağlıklı

\*ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: Esra Çakırlar Altuntaş, Department of Biology Education, Faculty of Education, Hacettepe University, Ankara, Türkiye. E-mail address: esracakirlar@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3566-8655.

<sup>b</sup>Miraç Yılmaz, Department of Biology Education, Faculty of Education, Hacettepe University, Ankara, Türkiye. E-mail address: mirac@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3200-2767.

Received Date: December 21<sup>st</sup>, 2021. Acceptance Date: September 9<sup>th</sup>, 2022.

yaşam biçimlerine dönüşerek süreklilik kazanmasının sağlığın geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığı bildirilmektedir (Açıksöz, Uzun & Arslan 2013). 1986 yılında imzalanan Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)'nün Ottawa Sözleşmesiyle, sağlığa yönelik eğitim verilmesi ve beraberinde sağlıklı yaşam becerilerinin güçlendirilmesi vasıtasıyla sağlığın geliştirilmesi ve toplumda bilgilenenin sağlanmasının, kişisel ve sosyal gelişimi de destekleyebileceği bildirilmektedir. Sağlığı yükseltebilmek için, sağlığı geliştirme ve kontrol etmeyle ilgili olarak bireylerin aktif kılınmaları gerektiği ve farkındalıklarının artırılarak, sağlıklı yaşam biçimini destekleyen davranışları kazanmalarının sağlanması gerektiği bildirilmektedir (Altunkürek & Selçuk, 2018). Bazı araştırmacılar, yetersiz sağlık okuryazarlığı ile olumsuz sağlık davranışlarının yol açtığı sonuçlar arasındaki ilişki olduğunu bildirmektedirler (Clum vd., 2014; Fernandez, Larson ve Zikmund-Fisher, 2016). Ulusoy Gökkoca da (2001) sağlık eğitimi çalışmalarının yapılmasını, temel sağlık hizmetleri arasında sayılmasını ve sağlık için vazgeçilmez etkinlikler arasında yer alması gerektiğini belirtmiştir.

Sağlık bireyden bireye, hatta, farklı yaşlar, cinsiyetler, ırklar ve kültürlere göre değişik durumlar içerebileceğinden (Pender, Barkauskas & Hayman, 1992; Akt: Berçin, 2010), sağlık eğitiminin toplumdaki tüm bireyleri kapsayacak şekilde, faydalı/olumlu davranışlar oluşturmak ve sağlıklarını güçlendirmek adına kurgulanması büyük önem taşımaktadır. Ancak Anderson, sağlık eğitimiyle ilgili geleneksel bakış açılarının artık etkisini yitirdiğini ve bu nedenle sağlığı geliştirme konusunda yeni ve yaratıcı çabalar içine girilmesi gerektiğini bildirmektedir (Özvarış & Temel, 2007; Akt: Berçin, 2010). Bu nedenle sağlık eğitimiyle sağlığın geliştirilmesine destek olunması için yapılan çalışmalar, toplumun bütün kesimlerini hedef almalı ve hiç kimseyi dışarıda bırakmadan geniş bir bakış açısıyla düzenlenmelidir. Alanyazında birçok çalışma bireylerin sağlık bilgisinin ve sağlık okuryazarlığının düşük düzeyde kaldığını göstermektedir (Watkins, 2007; Talbot & Verrinder, 2010). Clum vd. (2014) sağlık okuryazarlığı gibi yüksek davranış becerilerinin sağlık davranışlarını tahmin etmede önemli olduğunu; Bilir (2014) eğitim düzeyi düşük olan kişilerin ise sağlığın korunması ve geliştirilmesi konusunda ihmalkar olduğu bildirmektedir. Bu noktada sağlık okuryazarlığının belirleyicisi olarak eğitim düzeyi gösterilebilir. Özgül (2018) ülkemizdeki sağlık eğitimini ele aldığı çalışmada sağlık eğitiminin gözden geçirilmesini önermektedir. Ülkemizde özellikle biyoloji ve sağlık derslerinin sağlıkla ilgili temel başlıklarda verdiği öğretimin kazandırdığı davranış ve bilgiler yadsınmamakla birlikte, toplumda farklı düzeyde biyoloji bilgisine sahip bireylerin sağlık eğitimine dair değişik fikir ve anlayışlara sahip olabilecekleri açıktır.

### *1.1. Sağlık Eğitiminin Yenilik İhtiyacı*

Bireylerin sağlıklı davranışları edinmelerinde, gereken uzman ve danışman desteğinin sağlanması, eğitimciler tarafından hazırlanan öğrenme ortamlarında, uygun yöntem ve araçlarla eğitimin gerçekleştirilmesi gerektiği bildirilmektedir (Özvarış, 2001). Temel sağlık hizmetlerinin sağlanabilmesi için vazgeçilmez ilk başlık olan sağlık eğitimi, "bireylerin kendi sağlıkları üstünde kontrol geliştirmelerini ve hayatlarında sağlığı destekleyen seçimler yapmalarını sağlamak adına yapılan eğitimler" olarak ifade edilmektedir (Ulusoy Gökkoca, 2001).

20. Yüzyıl boyunca sağlıklı yaşam tarzını teşvik ederek hastalıklardan uzak durmak ve sağlığımızı geliştirmek için temel bir araç olan sağlık eğitiminin, bundan sonraki yıllarda da bulaşıcı hastalıklara karşı önlem almak başta olmak üzere hayatımızda yer alacağı açıktır. Nutbeam (2000), sağlık eğitiminin bir hastalık önleme aracı olarak 1980'lerde insanlara olumlu sağlık davranışı seçimleri yapmak için gerekli kişisel ve sosyal becerileri geliştirmelerinde yardımcı olmaya odaklandığını ve sağlık davranışı oluşturmada Ajzen ve Fishbein ile Bandura gibi bilim insanlarının teorilerinin eğitim programlarının içeriğini oluşturmada rehberlik sağladığını bildirmektedir. Geçmişte sağlık eğitiminin sadece hastalığın risk faktörlerine dair bireysel bilgi ve inançlardaki gelişmelere katkıda bulunmaya destek olduğunu, ancak davranış değişikliği yaratma ve davranışları teşvik etmede sınırlı rolü olduğu belirtilmektedir (Nutbeam, 2000).

Son yıllarda daha kompleks yapıları açıklayan ve toplumda daha fazla insana erişebilen sağlık eğitimi programlarının, bu ilerlemeye rağmen, toplumdaki farklı sosyal ve ekonomik gruplar arasındaki sağlık durumlarını çözmeye yetersiz kaldığı belirtilmektedir (Nutbeam, 2000). 21. Yüzyıl'da, önceki yıllardan farklı olarak sağlık eğitiminde teorik bağlamlardan ziyade uygulama çalışmalarına yer vermenin daha önde olması gerektiği söylenebilir. Buna göre sağlık eğitimindeki tek yönlü bilgi aktarımı yerini aktif ve uygulamalı öğrenmeye bırakmalıdır. Nutbeam (2000) 21. Yüzyıl'la birlikte bireylerin neden - sonuç ilişkilerini görebilecekleri, kendi sağlıkları ile ilgili merak ettikleri sorularına anında karşılık bulacakları, medyatik konulara ışık tutan, sağlıkla ilgili toplumsal hizmetleri (hastane-bakımevi hizmetleri gibi), kapsayan, aktif öğrenmeyi destekleyen, hatta interaktif uygulamalar içeren bir eğitim yapısı tesis etmek üzerinde durulması gerektiğini bildirmektedir. Oysa son yıllarda daha kompleks yapıları açıklayan ve toplumda daha fazla insana erişebilen sağlık eğitimi programlarının, bu ilerlemeye rağmen, toplumdaki farklı sosyal ve ekonomik gruplar arasındaki sağlık durumlarını çözmeye çok az etki yarattığı belirtilmektedir (Nutbeam, 2000). Etkili bir sağlık eğitiminin, bireylerin olumlu sağlık davranışlarını ortaya çıkaran ve sürekli hale getirecek biçimde kurgulanması adına geliştirilmesi ve sağlıklı olmayı destekleyen davranışların kazandırılması



üzerinde özenle çalışılmalıdır. Sağlık eğiticipleri son dönemlerde sağlık tehditlerinin artmasıyla sağlık eğitiminden beklentilerin de değiştini ve geleneksel yaklaşımlardan farklı olarak bireyin bilgi, tutum ve becerilerine odaklanan programlardan fazlasına ihtiyacımız olduğunu bildirmektedirler (Orman & Al-Hafez, 2006; Akt: Berçin, 2010). Bu noktada bireyin sağlığını iyi yönetebilecek bir psikolojiye sahip olmasının sağlığı koruyucu davranışlar geliştirebilmek için önemli olduğu dile getirilmekte ve özyeterlik düzeyi, sağlık algısı, motivasyon ve irade gibi yapıların sağlığı geliştirici davranışlarla ilişkili olduğu bildirilmiştir (Schwarzer, 2001; Gözüm & apık 2014). Nitekim, Stewart-Brown (2001) da, sağlıklı olma durumunu gösteren ölçütler arasında, bireyin kendine saygısı, benlik kavramı, özyeterliği, empati gücü, kontrol merkezi, akran/aile ilişkileri, stres/kaygı düzeyi, depresyon eğilimi gibi psikolojik faktörlerin yeri olduğunu bildirmektedir. Özkan (2011), öğrencilere kendi vücutlarıyla ilgili olan ve sağlıkları açısından gerekli olan bilgilerin günlük biyolojik problemlerle pratik bir şekilde baş edilebilecekleri şekilde aktarılması gerektiğini bildirmektedir.

Nitelikli bir sağlık eğitimi için sağlık eğitimini etkileyen faktörlerin dikkate alınmasının toplum sağlığının iyileşmesi için çok önemli olduğunun altı çizilmektedir (Ulusoy Gökkoca, 2001). Alanyazında yetersiz sağlık okuryazarlığı ile olumsuz sağlık sonuçları arasında yakın bir ilişki olduğu bildirilmektedir (Fernandez, Larson & Zikmund-Fisher, 2016).

Dünyamızda bugünlerde yaşanan ve geniş etkileri olan bir sağlık sorunu içinden geçerken, sağlığı ilişkin olumlu davranışlarımızın sonuçlarını da yoğun olarak algılamaktayız. COVID-19 pandemisi sırasında bireylerin sağlıkla ilgili günlük yaşam deneyimlerinin arttığı düşünüldüğünde, sağlık eğitiminin nasıl olması gerektiği ile ilgili görüşlerinin de netleşmiş ve belirginleşmiş olduğu ve daha etkili bir sağlık eğitimi kurgulanması adına etkin olmak isteyecekleri düşünülebilir. Bu nedenle bu çalışmada pandemi döneminde, bireylerin sağlık eğitimine yükledikleri anlam, bir başka deyişle sağlık eğitimini zihinlerinde nasıl niteledikleri, nasıl bir gerçeklik şeklinde oluşturdukları sorusuna cevap aranmaktadır. Gerçekten de salgın ve ölümcül hastalıkların hızla arttığı dünyamızda, bireyleri de dahil ederek, etkin ve etkili sağlık eğitimi bakış açıları ve uygulamalarının yapılması gelecek nesillerin sağlığı için büyük bir ihtiyaçtır. Buradan yola çıkılarak, sağlıkla ilgili temel konularda biyoloji bilgisi düzeyinin sağlıkla ilgili daha etkili eğitim verilebilmesi için alanyazında yeni bakış açıları oluşturulmasına ve yapılacak tartışmalara katkı sağlaması beklenmektedir. Ortaöğretim biyoloji dersi, kazanım ve öğrenci düzeyi göz önünde bulundurularak daha yüzeysel sunulurken; lisans ve lisansüstü programlarında verilen biyoloji bilgisi farklı derslerle daha derin bilgiler barındırmakta ve sağlıkla ilişkili konuları dolaylı ya da direkt olarak içeriğinde barındırmaktadır. Pandemi döneminde sağlığın korunması adına yoğunlaşan tartışmaların ikliminde, olumlu sağlık davranışlarının kimlere/nasıl kazandırılabilceğine dair sağlık eğitiminin yeniden değerlendirilmesi ihtiyacı bu çalışmanın gerekçesini oluşturmaktadır. Bu noktada sağlıkla ilgili temel başlıkların da yer aldığı biyoloji eğitimi düzeyinin ortaöğretimle sınırlı olması veya yükseköğretim düzeyine taşınmış olmasının, sağlıkla ilgili eğitimin düzenlemesi bağlamında incelenmesi, sadece biyoloji eğitiminin çıktıları adına bilgi verici olmakla kalmayıp, sağlığı korumanın günlük yaşamın bir parçası olduğu günümüz şartlarında, toplumdaki karar vericiler olan yetişkinlerin kendileri ve gelecek nesillerin sağlığı için yaptığı çarpıcı değerlendirmeleri de ortaya çıkarabilir. Bu çalışmanın amacı, biyoloji eğitimi farklı düzeylerde alan bireylerin, sağlık eğitiminin kimlere ve nasıl verilebileceğine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırma problemi “Biyoloji eğitimi farklı düzeylerde (ortaöğretim ve yükseköğretim) alan bireylerin, sağlık eğitiminin kimlere ve nasıl verilebileceğine ilişkin görüşleri farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

## 1.2. Alt Problemler

1. Farklı düzeylerde biyoloji eğitimi almış bireylerin, sağlık eğitiminin kimlere verilebileceğine ilişkin görüşleri farklılık göstermekte midir?
2. Farklı düzeylerde biyoloji eğitimi almış bireylerin, sağlık eğitiminin verileceği öğrenme ortamına yönelik görüşleri farklılık göstermekte midir?
3. Farklı düzeylerde biyoloji eğitimi almış bireylerin, sağlık eğitiminin içeriğine yönelik görüşleri farklılık göstermekte midir?
4. Farklı düzeylerde biyoloji eğitimi almış bireylerin, sağlık eğitiminde kullanılacak öğretim yöntemine yönelik görüşleri farklılık göstermekte midir?
5. Farklı düzeylerde biyoloji eğitimi almış bireylerin, sağlık eğitimini verebilecek meslek gruplarına yönelik görüşleri farklılık göstermekte midir?
6. Farklı düzeylerde biyoloji eğitimi almış bireylerin, sağlık eğitiminde kullanılacak öğretim şekline yönelik görüşleri farklılık göstermekte midir?
7. Farklı düzeylerde biyoloji eğitimi almış bireylerin, sağlık eğitiminde kullanılacak öğretim niteliğine yönelik görüşleri farklılık göstermekte midir?

8. Farklı düzeylerde biyoloji eğitimi almış bireylerin, sağlık eğitiminde kullanılacak öğretim materyaline yönelik görüşleri farklılık göstermekte midir?
9. Farklı düzeylerde biyoloji eğitimi almış bireylerin, sağlık eğitiminde kullanılacak öğretim tercihinine yönelik görüşleri farklılık göstermekte midir?

## 2. Metod

Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Nitel araştırmalarla, deneyimler ve gerçeklikler hakkındaki geniş kapsamlı sorularla, insanların yaşamlarını anlamaya yardımcı olan zengin ve betimleyici verilerin üretilmesi mümkün olmaktadır (Arastaman, Öztürk Fidan & Fidan, 2018). Durum çalışması yöntemi ise nasıl ve niçin sorularını esas alarak bir olgu ya da olayı derinlemesine incelemeyi sağlayan bir araştırma yöntemi olup, durumların/vakaların bireysel veya karşılaştırmalı olarak tanımlanıp analiz edilmesiyle yorumlanmak üzere kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu araştırmada, sağlık eğitiminin kimlere, nasıl verileceğiyle ilgili temalar bağlamında, toplumda biyoloji eğitimi düzeyine göre oluşan görüşlerdeki kategorilerin ortaya çıkarılması için betimsel analiz kullanılmıştır.

### 2.1. Katılımcılar

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi, incelenen olay veya olguyla ilişkili çok sayıda farklılığı kapsayan ana temaları keşfetmek ve tanımlamayı amaçlamaktadır (Neuman, 2014). Araştırma kapsamında çalışma grubu, toplumda lisans ve/veya lisansüstü eğitimlerini biyoloji ile ilgili fakültelerde tamamlamış ve biyoloji (sağlık, eğitim, psikolojik ve fiziksel gelişim alanları vb.) ile ilgili mesleklerde görev yapan bireyler ile en fazla ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi almış olan, toplumun her kesiminden, biyoloji dışındaki farklı meslek gruplarından olan bireylerden oluşmaktadır. Toplumda biyoloji eğitimini yükseköğretim ve ortaöğretim düzeyinde almış olan bireyler arasında, rastgele ve gönüllülük esasına göre seçilen katılımcıların sayısı 188'dir.

Türkiye'nin farklı yerlerinde yaşayan katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1  
Katılımcılara ait demografik özellikler (N=188)

Özellikler	Yükseköğretim Düzeyinde Biyoloji Eğitimi		Ortaöğretim Düzeyinde Biyoloji Eğitimi	
	Frekans-Yüzde	Frekans-Yüzde	Frekans-Yüzde	Frekans-Yüzde
Cinsiyet				
Kadın	137 (%73)	74 (%79)	63 (% 67)	
Erkek	51 (%27)	20 (% 21)	31 (% 33)	
Toplam	188 (%100)	94 (% 100)	94 (%100)	
Yaş				
20-24	27 (% 14)	11 (% 12)	16 (% 17)	
25-40	92 (% 49)	51 (% 54)	41 (% 44)	
41-55	64 (% 34)	29 (% 31)	35 (% 37)	
56-65	5 (% 3)	3 (% 3)	2 (% 2)	
Toplam	188 (%100)	94 (% 100)	94 (%100)	

Tablo 1. devamı

Özellikler	Yükseköğretim Düzeyinde Biyoloji Eğitimi		Ortaöğretim Düzeyinde Biyoloji Eğitimi
	Frekans- Yüzde	Frekans-Yüzde	Frekans-Yüzde
Meslek			
Akademisyen (Biyoloji Alanı)	33 (% 18)	33 (% 35)	-
Beden Eğitimi Öğretmeni			
Biyolog	3 (% 2)	3 (% 3)	-
Biyoloji Öğretmeni	4 (% 2)	4 (% 4)	-
Diyetisyen	20 (% 11)	20 (% 21)	-
Fen Bilimleri Öğretmeni	1 (% 0.5)	1 (% 1)	-
Okul Öncesi Öğretmeni	6 (% 3)	6 (% 6)	-
Psikolog	1 (% 0.5)	1 (% 1)	-
Sağlık Çalışanı	2 (% 1)	2 (% 2)	-
Sınıf Öğretmeni	10 (% 5)	10 (% 11)	-
Veteriner	13 (% 7)	13 (% 14)	-
Asker	1 (% 0.5)	1 (% 1)	-
Avukat	3 (% 2)	-	3 (% 3)
Bankacı	1 (% 0.5)	-	1 (% 1)
Basın	9 (% 5)	-	9 (% 10)
Emekli	1 (% 0.5)	-	1 (% 1)
Ev Hanımı	2 (% 1)	-	2 (% 2)
İşçi	10 (% 5)	-	10 (% 11)
Memur	3 (% 2)	-	3 (% 3)
Mühendis	16 (% 9)	-	16 (% 17)
Öğrenci	9 (% 5)	-	9 (% 10)
Özel Sektör	15 (% 8)	-	15 (% 16)
Sanatçı	7 (% 4)	-	7 (% 7)
Serbest Meslek	3 (% 2)	-	3 (% 3)
Teknisyen	7 (% 4)	-	7 (% 7)
Yönetici	4 (% 2)	-	4 (% 4)
Toplam	4 (% 2)	-	4 (% 4)
	188 (% 100)	94 (% 100)	94 (% 100)

Tablo 1'de görüldüğü gibi, katılımcıların % 73'ü kadın, %27'si erkektir. Katılımcıların % 14'ü 20-24; % 49'i 25-40, % 34'ü 41-55, % 3'ü 56-65 yaş aralığında bulunmaktadır. Çalışmada katılımcıların, biyoloji eğitimini hangi eğitim düzeyinde aldıkları incelendiğinde ise farklı meslek gruplarından olan 94 bireyin ortaöğretim düzeyinde, 94 bireyin ise lisans ve lisansüstü düzeyde biyoloji dersi aldığı görülmekte ve tüm katılımcıların biyoloji eğitimi düzeylerine göre demografik özellikleri de belirtilmektedir. Nitel araştırmalarda çalışma grubunun heterojen kimliğe bürünmesi ve evrendeki öğelerin örnekleme yansıması önemlidir (Kothari, 2004). Bu noktada Tablo 1'de verilen demografik bilgiler çalışma grubunun heterojen bir yapıda olduğunu göstermektedir. Ayrıca çalışma grubunun meslek bilgisi, biyoloji eğitimini ortaöğretimde ya da yükseköğretim düzeyinde aldığına göstergesi olarak sunulmuştur.

## 2.2. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak "Sağlık Eğitimi ile İlgili Görüşme Formu" araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak son hali verilmiştir. Görüşme formunun ilk bölümü kişisel bilgiler adı altında cinsiyet, yaş, meslek açısından katılımcı profilini ortaya çıkarmaya çalışan sorulardan, ikinci bölümü ise yapılandırılmış görüşme sorularından oluşmaktadır. Yapılandırılmış görüşme sorularından ilki "sizce sağlıkla ilgili eğitim kimlere verilmelidir?" şeklinde iken, "sizce sağlıkla ilgili eğitim nasıl verilmelidir?" şeklinde sorular ikinci yapılandırılmış görüşme sorusu öğrenme ortamına, içeriğine, öğretim yöntemine, öğreticiye, öğretim şekline, öğretim niteliğine, öğretim materyaline ve tercihinine yönelik sekiz derinleştirilmiş alt soru içermektedir.

Çalışmada ayrıca katılımcıların sağlık eğitimi ile ilgili iletmek istedikleri başka görüşleri olup olmadığı da sorulmuş ve görüşlerin daha geniş açılımlarına da ulaşılması yoluna gidilmiştir.

### 2.3. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde, yaklaşık 10-15 dakika süren “Sağlık Eğitimi ile İlgili Görüşme Formu” çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden bireylere yüzyüze veya uzaktan (web destekli olarak Google Formlar internet arayüzü kullanılarak) ulaşılarak uygulanmıştır. Tüm görüşmeler Microsoft Office Excel ve Microsoft Office Word 2020 programları ile dijital ortama aktarılmıştır.

### 2.4. Veri Analizi

Nitel veriyle araştırılan konu hakkında betimsel ve gerçekçi bir resim sunulması amaçlandığından, nitel verinin ayrıntılı ve belirli bir derinliğe sahip olması oldukça önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Miles ve Huberman’a (1984) göre, nitel veri analizi ile bireylerde saklı duran kavramlara ilişkin bilgiler keşfedilmeye ve ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır (Akt: Özdemir, 2010). 188 katılımcıdan toplanan araştırma verilerinin nitel olarak incelenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır.

Sağlık eğitimi hakkındaki bu araştırma verilerinin nitel analizinde, her iki katılımcı grubunda yer alan yükseköğretim ve ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi olan katılımcıların, sağlık eğitimi ile ilgili açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar birkaç kez okunmuştur. Toplanan veriler araştırmacılar tarafından detaylı bir şekilde analiz edilerek birbirine benzeyen anlamlı kelimeler, analiz birimleri halinde kodlanmış, bir başka deyişle kodlar oluşturulmuş; bir yandan düzenlenmiş olan veriler tanımlanmıştır. Tanımlanan kodları kapsayacak şekilde temaların altında kategoriler oluşturulmuş ve birbiriyle ilişkili kategoriler önceden belirlenen sağlık eğitiminin kimlere ve nasıl verileceğine dair temaların altında toplanmışlardır. Böylelikle kodlar doğrultusunda verilen cevaplar (kelimeler) sayılarak, frekanslar belirlenmiştir. Bu süreçte tablolar kullanılmıştır. Sonraki aşamada, kategoriler aracılığıyla veriler arasında karşılaştırma yapılması mümkün olmuş ve farklı kategori yapıları arasındaki ilişkiler anlaşılmaya çalışılırken, iki farklı katılımcı grubu için ayrı ayrı elde edilen sonuçların kategoriler içindeki oranlarının ve kategori ilişkilerinin benzer ve farklı yönlerinin incelenmesini sağlanmıştır. Analizin en son aşamasında ise kategoriler arasında bağlantılar kurulmaya çalışılmış ve her iki katılımcı grubunun benzer ve farklı görüşleri açısından sağlık eğitiminin kimlere, öğrenme ortamının, içeriğin, yöntemin, öğretim şeklinin, öğretim materyalinin, tercihin, niteliğinin nasıl ve öğreticinin hangi niteliklerde olması gerektiğine ilişkin bir açıklama yapılmaya çalışılmıştır. Böylelikle, sağlık eğitiminin katılımcılar tarafından nasıl kavramsallaştırıldığı ve bireyler için ne anlama geldiği anlaşılmaya çalışılarak, verilerin içinde sağlık eğitiminin kimlere ve nasıl yapılacağına dair temalarda saklı duran gerçeklikler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Çalışmada, dijital ortamda excel dosyasına aktarılan veriler düzenlendikten sonra analiz için IBM Statistical Package for the Social Sciences Statistics) (SPSS) 20 istatistik paket programı kullanılmıştır. İstatistik programında, katılımcıların demografik özelliklerinin normal dağılıp dağılmadığı ve ankette yer alan maddelerin frekans ve yüzde dağılımları tanımlayıcı istatistikler aracılığıyla hesaplanmıştır.

### 2.5. Güvenduyulabilirlik

Nitel araştırmalarda özneliliğin yüksek olması nedeniyle geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için önerilen güvenduyulabilirlik kavramı, bu çalışmada niteliği arttırıcı ölçüt ve tekniklerin betimlenmesinde kullanılmıştır. Güvenduyulabilirlik kavramının inandırıcılık ölçütleri bağlamında ele alınmasının, içsel geçerliliğin nitel araştırmalardaki karşılığı olduğu ve araştırmada elde edilen bulguların gerçeklikle ne düzeyde uyumlu olduğunu ifade ettiği bildirilmektedir (Arastaman vd., 2018) Bu çalışmada güvenduyulabilirlik için inandırıcılık ölçütü olarak çeşitleme; kodlayıcılar arası güvenilirlik kullanılmıştır.

Amaçlı örnekleme yapılan bu çalışmada, katılımcıların biyoloji eğitimi açısından farklı düzeylerde olmalarına göre seçilmeleri ve iki gruba ayrılmaları postpozitivist bakış açısının vurgulanması açısından önem taşımaktadır. Guba ve Lincoln (2005) ile Popper (2002) gibi araştırmacılar, insan yaşamına ilişkin fenomenlerin kolay kontrol edilemedikleri için gerçekliğin tam olarak anlaşılamayacağını belirtmektedirler (Akt: Arastaman vd. 2018); Arastaman ve arkadaşları (2018) da, postpozitivist bakış açısının nesnel gerçekliği kusurlarıyla kavramaya çalıştığını bildirmektedirler. Buna göre çalışma herkesin sağlık eğitimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi değil, özel durumu olan bazıların diğerlerinden farklı olarak yaşadığı deneyimleri ortaya çıkarmanın da sağlık eğitimini daha etkin kılacak eksik bakış açısının tespit edilmesi, bu kavramsallaştırmayı daha iyi ortaya koymabilmesi bakımından önemlidir.

Bu çalışmada bir başka inandırıcılık ölçütü olan kodlayıcılar arası güvenilirlikten de faydalanılmış olup, iki araştırmacının aynı veri setinden yaptığı kodlamaların benzer ve uzlaşmaz görüşlerinin ortak bir vizyonu

getirebileceği düşünülmektedir (Arastaman vd., 2018). Elde edilen nitel verilerin analizinde yanlılığı en aza indirmek için veri seti iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Katılımcıların ifadeleri birbirinden bağımsız iki araştırmacı tarafından incelenmiş, benzer kodlar "konsensüs", farklı kodlar "uyuşmazlık" olarak kabul edilmiştir. Araştırmacılar çelişkili kodlar konusunda uzlaşarak anlaşmışlardır. Kodlama sonucunda; güvenilirlik " $\text{uzlaş} / (\text{uzlaş} + \text{uyuşmazlık}) \times 100$ " formülü kullanılarak hesaplanması ve bu oranın en az %80 olması gerektiği bildirilmektedir (Miles & Huberman 1994). Bu formül uygulandığında, araştırmamızda kodlayıcılar arası tutarlılığın %82 olduğu belirlenmiştir.

Çalışmanın güvenilirliği için araştırma yöntemleri, araştırma aşamaları ve tüm süreç net bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmacılar, anket uygulamasının öncesinde araştırmanın amacından bahsetmiş, katılımcılara kimliklerinin kesinlikle gizli tutulacağını belirtmişler ve katılımcı onamı almışlardır.

### 3. Bulgular

#### 3.1. Yükseköğretim ve Ortaöğretim Düzeyinde Biyoloji Eğitimi Almış Katılımcıların Sağlık Eğitiminin Kimlere Verileceğine Yönelik Görüşleri

Çalışmada, yükseköğretim düzeyinde biyoloji eğitimi almış katılımcılar ile ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi almış katılımcıların, sağlık eğitiminin kimlere verilebileceğine dair görüşlerinin dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

*Yükseköğretim ve ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi almış katılımcıların sağlık eğitiminin kimlere verilmesine yönelik görüşlerinin dağılımı*

Kategoriler	Kodlar	Yükseköğretim	Ortaöğretim	Toplam
		Düzeyinde Biyoloji Eğitimi	Düzeyinde Biyoloji Eğitimi	
		Frekans	Frekans	Frekans
Farklı Özellikli Gruplara	Ebeveynlere	15	45	60
	Velilere	2	1	3
	Kadınlara	3	2	5
	Annelere	1	7	8
	Hastalara/Hastalık Riski Olanlara	3	6	9
	Eğitimsizlere	1	5	6
	Bilgi Almak İsteyenlere	5	6	11
	Önemsemeyenlere	0	8	8
	Düşük Sosyo-ekonomik Düzeydekilere	1	0	1
	Toplam	31	80	111
Tüm Toplumla	Toplumdaki Herkese	53	39	92
	Tüm Vatandaşlara	1	3	4
	Toplam	54	42	96
Yaşam Dönemi Gruplarına	Okul Öncesi Çocuklara	6	5	11
	Çocuklara	16	11	27
	Gençlere	7	10	17
	Yetişkinlere	4	4	8
	Yaşlılara	1	7	8
	Toplam	34	37	71
Okul Gruplarına	İlkokul	0	3	3
	Ortaokul	0	2	2
	Lise	1	3	4
	Üniversite	0	1	1
	Tüm Öğrenci Gruplarına	25	16	41
	Toplam	26	25	51
Meslek Gruplarına	Kamu/Özel Sektör Çalışanlarına	6	3	9
	Yöneticilere	2	1	3
	Öğretmenlere/Öğretmen Adaylarına	6	2	8
	Askerlere	0	1	1
	Toplam	14	7	21
	Genel Toplam	159	191	351

Tablo 2’de sağlık eğitiminin kimlere verileceği temasının nitel analizinde oluşturulan 25 kod 5 kategori altında toplanmıştır. Buna göre görüşler sırasıyla, “ebeveynlere”, “velilere”, “kadınlara”, “annelere”, “hastalara/hastalık riski olanlara”, “eğitimsizlere”, “bilgi almak isteyenlere”, “önemsemeyenlere”, “düşük sosyo-ekonomik düzeydekilere” olarak adlandırılan 9 kod “farklı özellikli gruplara” kategorisi altında (111, %32) “toplumdaki herkese” ve “tüm vatandaşlara” olarak adlandırılan 2 kod “tüm topluma” kategorisi altında (96, %27); “okul öncesi çocuklara”, “çocuklara”, “gençlere”, “yetişkinlere”, “yaşlılara” olarak adlandırılan 5 kod “yaş dönemi gruplarına” kategorisi altında (71, %20); “ilkokul”, “ortaokul”, “lise”, “üniversite”, tüm öğrenci gruplarına” olarak adlandırılan 5 kod “okul gruplarına” kategorisi altında (51, %15); “kamu/özel sektör çalışanlarına”, “yöneticilere”, “öğretmenlere/öğretmen adaylarına”, “askerlere” olarak adlandırılan 4 kod “meslek gruplarına” kategorisi altında (21, %6) toplanmışlardır.

Tablo 2 incelendiğinde, sağlık eğitiminin genel olarak kime verileceğine dair yükseköğretim ve ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi olan katılımcıların görüşlerinde, ebeveynler öncelikli olmak üzere farklı özellikteki grupları öne çıkarmalarına rağmen, genel olarak yoğunlukla sağlık eğitiminin tüm topluma ve tüm öğrenci/okul gruplarına verilmesi gerektiği şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Ancak yükseköğretim düzeyinde biyoloji eğitimi almış bireylerin, ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi almış bireylere oranla sağlık eğitiminin tüm topluma verilmesini ve tüm öğrencilere verilmesini daha fazla vurguladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca her iki katılımcı grubunun benzer şekilde, belli yaş dönemleri olarak özellikle çocukluk ve gençlik çağlarını öne çıkardıkları, ancak yükseköğretim düzeyinde biyoloji eğitimi almış katılımcıların özellikle çocukların sağlık eğitiminde öncelikli olmalarını vurguladıkları görülmektedir. Farklı meslek gruplarına sağlık eğitimi verilmesi konusunda, yükseköğretim düzeyinde biyoloji eğitimi almış katılımcılar tarafından öğretmen ve öğretmen adaylarının öne çıkarıldığı, ancak ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi almış katılımcıların asker ocağında sağlık eğitimi verilmesine dair görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Farklı özellikli gruplara sağlık eğitimi verilmesi konusunda ise her iki katılımcı grubunda yoğunluklu görüşlerin “ebeveynler” üzerinde toplandığı, ancak bunu ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi almış katılımcıların bilhassa öne çıkardığı ve onların “annelere” sağlık eğitimi verilmesini de vurguladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi almış katılımcıların “hastalara/hastalık riski olanlara”, “eğitimsizlere”, “önemsemeyenlere”de sağlık eğitiminin verilmesine yönelik görüşlerinin daha ağırlıklı olduğu görülmektedir.

### 3.2. Yükseköğretim ve Ortaöğretim Düzeyinde Biyoloji Eğitimi Almış Katılımcıların Sağlık Eğitiminin Nasıl Verileceğine Yönelik Görüşleri

Bu bölümde yükseköğretim düzeyinde biyoloji eğitimi almış katılımcılar ile ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi almış katılımcıların görüşlerinin betimsel analizinde ikinci tema olarak belirlenen sağlık eğitiminin nasıl verilebileceğine dair görüşlerine uygun olarak ortaya çıkartılan kodlar ve bunlara uygun geliştirilen kategorilere ait bulgular yer almaktadır.

Çalışmada, yükseköğretim düzeyinde biyoloji eğitimi almış katılımcılar ile ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi almış katılımcıların, sağlık eğitiminin hangi öğrenme ortamında verilebileceğine dair görüşlerinin dağılımı Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3  
*Yükseköğretim ve ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi almış katılımcıların sağlık eğitiminin hangi ortamda verileceğine dair görüşlerinin dağılımı*

Kategori	Kodlar	Yükseköğretim Düzeyinde Biyoloji Eğitimi		Toplam
		Frekans	Frekans	
Öğrenme Ortamı	Okul	14	22	36
	Yazılı ve Görsel Medya	17	9	26
	Sosyal Medya	6	4	10
	Yaygın Eğitim Merkezleri	8	11	19
	Resmi ve Özel İşyerleri	3	1	4
	Resmi Sağlık Merkezleri	0	2	2
	Ev	2	0	2
	Bakımevi/Hastane	1	0	1
	Muhtarlık	0	1	1
	Asker Acemi Birliği	0	1	1
	Dernekler	1	2	3
	Toplu Taşıma Araçları	0	1	1
	<b>Toplam</b>		<b>52</b>	<b>54</b>

Tablo 3'e göre sağlık eğitiminin hangi ortamda verilebileceğine yönelik bildirilen görüşlerin nitel analizinde 58 kod 8 kategori belirlenmiştir. Buna göre görüşler sırasıyla, "okul", "yazılı ve görsel medya", "sosyal medya", "yaygın eğitim merkezleri", "resmi ve özel işyerleri", "resmi sağlık merkezleri", "ev", "bakımevi/hastane", "muhtarlık", "asker acemi birliği", "dernek", "toplu taşıma araçları" olarak adlandırılan 12 kod "öğrenme ortamı" kategorisi altında yer almaktadır. Tablo 3 incelendiğinde, sağlık eğitiminin nasıl verileceğine dair yükseköğretim ve ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi olan katılımcıların görüşlerinin, eğitimin nerede verileceğine yönelik olarak sıklıkla görüş bildirdikleri görülmektedir. Buna göre, sağlık eğitiminin okulda verilmesi gerektiği şeklindeki görüşler ağırlıktadır. Ayrıca yazılı ve görsel medya ve sosyal medya aracılığıyla sağlık eğitiminin yürütülmesi gerektiğine dair her iki grup katılımcıların görüş bildirdiği görülmektedir. Ancak yükseköğretim düzeyinde biyoloji eğitimi almış bireylerde bu görüş daha yoğunluk kazanmaktadır. Ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi almış bireyler ise görüşlerinde, yaygın eğitim merkezleri, muhtarlık, asker acemi birliği, toplu taşıma araçları gibi farklı öğrenme ortamlarını çeşitlenmişlerdir.

Tablo 4

*Yükseköğretim ve ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi almış katılımcıların sağlık eğitiminin içeriğine dair görüşlerinin dağılımı*

Kategori	Kodlar	Yükseköğretim	Ortaöğretim	Toplam
		Düzeyinde Biyoloji Eğitimi	Düzeyinde Biyoloji Eğitimi	
		Frekans	Frekans	Frekans
İçerik	Dengeli Beslenme	1	7	8
	Koruyucu Sağlık Hizmetleri/ Erken Tanı	1	3	4
	İlkyardım	1	1	2
	Öğrenme Geriliği	0	1	1
	Bağırsak Mikrobiyotası	0	1	1
	Sağlıklı Yaşam Tarzı Davranışı	1	2	3
	Hijyen/Kişisel Bakım	2	1	3
	Doğru Bilinen Yanlışlar	1	2	3
	Cinsel Sağlık	0	1	1
	Fiziksel Egzersiz	0	3	3
	Kronik Hastalıklar	4	0	4
	Bulaşıcı Hastalıklar	1	1	2
	Bilinçli İlaç Kullanımı	1	0	1
	Sağlıklı Yaşam Hakkı	2	2	4
	Sağlık Bilgisi ve Farkındalığı	2	3	5
	Stresten Korunma/Ruh Sağlığı	1	6	7
	Sağlıkta Ulusal Yatırımlar	1	0	1
	Kadın ve Üreme Sağlığı	0	2	2
	<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>35</b>	<b>55</b>

Tablo 4'te verilen sağlık eğitiminin içeriğine dair "dengeli beslenme", "koruyucu sağlık hizmetleri", "ilkyardım", "öğrenme geriliği", "bağırsak mikrobiyotası", "sağlıklı yaşam tarzı davranışı", "hijyen/kişisel bakım", "doğru bilinen yanlışlar", "cinsel sağlık", "fiziksel egzersiz", "kronik hastalıklar", "bulaşıcı hastalıklar", "bilinçli ilaç kullanımı", "sağlıklı yaşam hakkı", "sağlık bilgisi ve farkındalığı", "stresten korunma/ruh sağlığı", "sağlıkta ulusal yatırımlar", "kadın ve üreme sağlığı" olarak adlandırılan 18 kod belirlenmiştir. Sağlık eğitiminin içeriğine yönelik her iki katılımcı grubunun da çok değişik konu başlıkları belirttikleri görülmekle birlikte, konu çeşitliliği bakımından ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi katılımcıların daha fazla vurguda buldukları görülmüştür. Ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi katılımcıların görüşleri incelendiğinde görüşlerin özellikle dengeli beslenme ile stresten korunma/ruh sağlığına yönelik içeriklerle ilgili olarak yoğunlaştığı görülmektedir. Yükseköğretim düzeyinde biyoloji eğitimi almış katılımcılar ise sağlık eğitimi içeriğinde ağırlıklı olarak kronik hastalıkları vurgulamışlardır.

Tablo 5

*Yükseköğretim ve ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi almış katılımcıların sağlık eğitiminde kullanılabilecek öğretim yöntemlerine dair görüşlerinin dağılımı*

Kategori	Kodlar	Yükseköğretim	Ortaöğretim	Toplam
		Düzeyinde Biyoloji Eğitimi	Düzeyinde Biyoloji Eğitimi	
		Frekans	Frekans	Frekans
Öğretim Yöntemi	Düzanlatım (Ders, Seminer, Konferans)	10	19	29
	Uygulama (Gösterip-Yaptırma, Atölye)	12	9	21
	Örnek Olay	1	1	2
Toplam		23	29	52

Tablo 5'te yükseköğretim ve ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi almış katılımcıların sağlık eğitiminde kullanılabilecek öğretim yöntemlerine ilişkin görüşlerinin “düzanlatım (ders, seminer, konferans)”, “uygulama (gösterip-yaptırma, atölye)”, “örnek olay”, olarak adlandırılan 3 kod altında toplandığı görülmektedir. Eğitimde kullanılabilecek öğretim yöntemleri olarak özellikle yükseköğretim düzeyinde biyoloji eğitimi katılımcıların uygulamalı bir eğitimin benimsenmesine ilişkin vurgularının oldukça fazla olduğu; ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi bireylerin ise yoğunlukla düzanlatım yöntemlerine atıf yaptıkları görülmüştür.

Tablo 6

*Yükseköğretim ve ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi almış katılımcıların sağlık eğitimini verecek öğreticiye dair görüşlerinin dağılımı*

Kategori	Kodlar	Lisans/Lisansüstü	Ortaöğretim	Toplam
		Düzeyinde Biyoloji Eğitimi	Düzeyinde Biyoloji Eğitimi	
Öğretici	Uzman Sağlık Personeli (Doktor, Hemşire, Ebe, Fizyoterapist)	14	16	30
	Öğretmen (Biyoloji, Beden, Sınıf)	1	3	4
	Biliminsanı	0	2	2
Toplam		15	21	36

Tablo 6'da görüldüğü gibi yükseköğretim ve ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi almış katılımcıların sağlık eğitimini verecek öğreticiye dair görüşlerinin “uzman sağlık personeli (doktor, hemşire, ebe, fizyoterapist)”, “öğretmen (biyoloji, beden, sınıf)”, “biliminsanı” olarak adlandırılan 3 kod altında toplandığı görülmektedir. Sağlık eğitiminde öğretici olarak yükseköğretim düzeyinde biyoloji eğitimi katılımcılar daha çok uzman sağlık personelini görmelerine rağmen, ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi katılımcıların uzman sağlık personelinin yanısıra öğretmen ve biliminsanlarını da öğretici bireyler arasında kabul ettikleri görülmüştür.

Tablo 7

*Yükseköğretim ve ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi almış katılımcıların sağlık eğitiminin öğretim şekline dair görüşlerinin dağılımı*

Kategori	Kodlar	Yükseköğretim	Ortaöğretim	Toplam
		Düzeyinde Biyoloji Eğitimi	Düzeyinde Biyoloji Eğitimi	
Öğretim Şekli	Çevrimiçi (Webinar, Uzaktan Eğitim)	4	4	8
	Yüz yüze	9	3	12
	Telefon Mesajı	0	1	1
	E-Posta	0	1	1
	Telefon Bilgi Alma Hattı	0	2	2
Toplam		13	11	24

Tablo 7'de yükseköğretim ve ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi almış katılımcıların sağlık eğitiminin öğretim şekline dair görüşlerinin “çevrimiçi (webinar, uzaktan eğitim)”, “yüz yüze”, “telefon mesajı”, “e-posta”, “telefon bilgi alma hattı” olarak adlandırılan 5 kod altında toplandığı görülmektedir. Çalışmada, sağlık eğitiminde öğretim şeklinin



yüzyüze olmasının biyoloji eğitimi yükseköğretim düzeyindeki katılımcılarca daha yoğunlukla vurgulandığı, ancak biyoloji eğitimi ortaöğretim düzeyindeki katılımcıların telefon mesajı ve benzeri farklı iletişim yollarını da önerdikleri görülmüştür. Çalışmada, sağlık eğitiminde öğretim şeklinin yüzyüze olmasının biyoloji eğitimi yükseköğretim düzeyindeki katılımcılarca daha yoğunlukla vurgulandığı, ancak biyoloji eğitimi ortaöğretim düzeyindeki katılımcıların telefon mesajı ve benzeri farklı iletişim yollarını da önerdikleri görülmüştür.

Tablo 8

*Yükseköğretim ve ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi almış katılımcıların sağlık eğitiminin öğretim niteliğine dair görüşlerinin dağılımı*

Kategori	Kodlar	Yükseköğretim Düzeyinde Biyoloji Eğitimi	Ortaöğretim Düzeyinde Biyoloji Eğitimi	Toplam
Öğretimin Niteliği	Düzye Uygun	6	9	15
	Basit Dil	2	1	3
	Düzenli/Periyodik	6	4	10
	Sürekli	1	2	3
	Yapılandırılmış Müfredatla	3	3	6
	Bilimsel	3	3	6
	İlgi çekici	1	4	5
	İşlevsel	0	1	1
	Toplam	22	27	49

Tablo 8 incelendiğinde “düzye uygun”, “basit dil”, “düzenli”, “sürekli”, “yapılandırılmış müfredatla”, “bilimsel”, “ilgi çekici”, “işlevsel” olarak adlandırılan 8 kodun “öğretimin niteliği” kategorisi altında toplamdığı görülmektedir. Öğretimin niteliğinin özellikle düzye uygun olması gerektiği her iki grup tarafından öne çıkarılmakta, bunun yanı sıra düzenli, tekrarlanan eğitimlere vurgu yapıldığı görülmektedir. Ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi katılımcıların sağlık eğitiminin ilgi çekici kılınmasını da belirttikleri görülmüştür.

Tablo 9

*Yükseköğretim ve ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi almış katılımcıların sağlık eğitiminde kullanılacak öğretim materyaline dair görüşlerinin dağılımı*

Kategori	Kodlar	Yükseköğretim Düzeyinde Biyoloji Eğitimi	Ortaöğretim Düzeyinde Biyoloji Eğitimi	Toplam
Öğretim Materyali	Görsel Malzeme (Video)	4	2	6
	Görsel Yayın (Haber, Belgesel, Çizgi Film, Kısa Film, Kamu Spotu)	2	4	6
	Yazılı Yayın (Dergi, Broşür, Afiş)	3	2	5
	Dijital Uygulama (Telefon)	0	2	2
	İstatistiki Veri	1	0	1
	Toplam	10	10	20

Tablo 9’da görüldüğü üzere “görsel malzeme (video)”, “görsel yayın (haber, belgesel, çizgi film, kısa film, kamu spotu)”, “yazılı yayın (dergi, broşür, afiş)”, “dijital uygulama (telefon)”, “istatistiki veri” olarak adlandırılan 5 kod “öğretim materyali” kategorisi altında toplanmıştır. Öğretim materyalleri olarak farklı kaynaklardan gelmekle birlikte her iki grubun da özellikle görsel materyallere vurgu yaptıkları görülmüştür. Ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi almış olan katılımcıların taşınabilir mobil cihazlarda kullanılacak uygulamalara vurgu yaptıkları dikkat çekmektedir. Lisans/lisansüstü düzeyinde biyoloji eğitimi almış bireylerin ise öğretim materyali olarak istatistiki verileri görmek istediği söylenebilir.

Tablo 10

*Yükseköğretim ve ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi almış katılımcıların sağlık eğitiminde kullanılacak öğretim tercihinin dağılımı*

Kategori	Kodlar	Yükseköğretim Düzeyinde Biyoloji Eğitimi	Ortaöğretim Düzeyinde Biyoloji Eğitimi	Toplam
Öğretim Tercihi	Zorunlu	1	0	1
	Denetimli	1	5	6
	Özgür	2	3	5
	Resmi	2	0	2
Toplam		6	8	14

Tablo 10'da "zorunlu", "denetimli", "özgür", "resmi" olarak adlandırılan 4 kod "öğretim tercihi" kategorisi altında toplandığı görülmektedir. Sağlık eğitiminde öğretim tercihinin her iki grupta da kişisel karara bırakılmaması, ancak çok fazla zorlayıcı da olunmaması gerektiği şeklinde bir eğilim olduğu görülmektedir.

#### 4. Tartışma

Sağlık eğitiminin geniş bir şekilde betimlemesinin yapılmaya çalışıldığı ve sağlık eğitimin kimlere ne şekilde verilmesi gerektiği ile ilgili temaların araştırılması çerçevesinde yürütülen bu çalışmada, lisans ya da lisansüstü düzeyinde biyoloji eğitimi almış olan katılımcılar ile en fazla ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi almış olan katılımcıların, sağlık eğitiminin kimlere, nasıl verilebileceğine dair görüşleri incelendiğinde ortaya çıkan sonuçlar dikkate değerdir. Sağlık eğitiminin kime verileceği hakkında, yükseköğretim düzeyinde biyoloji eğitimi almış olan katılımcılar ile ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi almış olan katılımcıların görüşlerinin, yoğunlukla tüm toplumun sağlık eğitimi almasına yönelik olduğu görülmektedir (Tablo 2). Bu sonuç, biyoloji eğitimi yükseköğretim ve ortaöğretim düzeyinde almış olan her iki katılımcı grubunun, kendi vatandaşlarımızın yanında toplumda birlikte yaşadığımız çeşitli ülke vatandaşlarının da sağlık eğitimine dahil edilmesi yönünde görüş birliğinde olduklarını düşündürmektedir. Çalışmamızdaki katılımcıların, neredeyse tamamının, bireylerin sağlık eğitimi düzeyinin yükseltilemesinin toplum sağlığı için önemli olduğunu düşünmeleri oldukça olumludur. Çünkü sağlık tüm insanlığı ilgilendiren ortak bir konu olup, sağlık açısından eğitilmiş bireylerin tüm topluma katkı sağlayacağı açıktır. Bu bağlamda, DSÖ'nün 1986 yılında gerçekleştirdiği Ottawa Sözleşmesi'nde sağlığın, bireyin kendisine/başkalarına dikkat etmesiyle, yaşam şartları hakkında aldığı kararlarla, içinde yaşadığı toplumun tüm üyelerinin sağlığa erişmesine etki edebildiği açık olarak bildirilmiş ve bir çok dünya ülkesince kabul edilmiştir (Sağlık Bakanlığı, 2011).

Çalışmamızda, her iki katılımcı grubunun özellikle çocukluk ve gençlik yaş dönemlerindeki bireylere sağlık eğitimi verilmesi gerektiği görüşünde oldukları görülmektedir. Ancak yükseköğretim düzeyinde biyoloji eğitimi almış katılımcıların özellikle çocukların sağlık eğitiminde öncelikli olmalarını vurguladıkları görülmektedir. Bu durum, topluma sağlıklı yetişkinler olarak katılabilmenin, çocukluk ve gençlik dönemi sağlık davranışlarımızdan geçtiğinin her iki katılımcı grubu tarafından ayırt edildiğini göstermesi açısından dikkate değerdir. Von Ah, Ebert, Ngamvitroj, Park ve Kang (2004) da gençlik döneminde oluşan sağlık davranışlarımızın, sonraki yaşamımız boyunca sağlık üzerinde kalıcı etkiye sahip olabileceğini bildirmektedir. Ancak özellikle yükseköğretim düzeyinde biyoloji eğitimi almış katılımcıların çocukların sağlık eğitimindeki önceliklerini güçlü bir şekilde vurgulamaları, biyoloji eğitiminin yüksek düzeyde alınmasının, küçük yaşlardaki sağlık davranışlarımızın önemine dair farkındalığı arttırdığını da düşündürmektedir. Nitekim yapılan çalışmalarda sağlık okuryazarlığı gibi yüksek davranış becerilerinin sağlık davranışlarını tahmin etmedeki önemi vurgulanmaktadır (Clum vd., 2014).

Farklı meslek gruplarına sağlık eğitimi verilmesi konusunda, yükseköğretim düzeyinde biyoloji eğitimi almış katılımcılar tarafından öğretmen ve öğretmen adaylarının öne çıkarıldığı görülmüştür (Tablo 2). Bu durum sağlık konusunda genel kavramlara hakim olan ve sağlık eğitiminin araçlarından olan öğretmenlerin öneminin takdir edildiğinin ancak bunun daha çok bilginin davranışlarındaki farkı daha kolay ayırt eden biyoloji eğitimi yükseköğretim düzeyinde almış grupta olduğunu da gösterdiği söylenebilir. Berçin (2010), öğretmenlerin sağlık davranışları açısından önemli rol model olduklarını, Moschovi ve arkadaşları ise (2020), çocukların sağlıkla ve fiziksel aktiviteyle ilgili olumlu deneyimler yaşamalarının iyi hazırlanmış öğretmen ve eğitimcilerin yardımıyla başarılabilir olduğunu altını çizmektedir. Bununla birlikte özellikle sağlık eğitimi düzeyi açısından daha az süreli eğitim görmüş olmalarına rağmen, ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi almış katılımcıların askeri birliklerde sağlık eğitimi verilmesine dair görüşlerinin olması, gençlik dönemindeki bireylere yeniden sağlık eğitimi sunulabilmesiyle ilgili çözümleri de gösterecek nitelikte katkılar sağlayabildiği görülmektedir.

Toplumda belli özelliğe sahip bireylere sağlık eğitimi verilmesine yönelik görüşlerde ise ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi katılımcıların bilhassa ebeveynleri ve anneleri öne çıkarması ise önemlidir (Tablo 2). Bu bulgu sağlık eğitimi için özellikle çocuk ve gençlerin ilk sağlık davranışlarını edinecekleri yer olan aile ortamında ebeveynlerin ne denli önemli olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Nitekim, çalışmamızda olduğu gibi alanyazında yer alan çalışmalar da sağlığa yönelik adımlarda ailenin önemini vurgulamaktadır (Lohse, Rifkin, Arnold & Least, 2011; Davison, Jurkowski, Kranz & Lawson, 2013) Ayrıca, ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi katılımcıların, yükseköğretim düzeyinde biyoloji eğitimi katılımcılardan farklı olarak sağlık eğitiminin hastalara/hastalık riski olanlara, eğitimsizlere ve sağlığı önemsemeyenlere yönelik verilmesini bildirmeleri sağlığa yönelik farkındalığın artırılması hususunda dikkatleri çekici bir gözlem ve uyarı olarak nitelendirilebilir. Çünkü, sağlık açısından dezavantajlı ve sağlığını önemsemeyen kişilerin, tüm toplum için hastalık riski oluşturdukları pandemi döneminde de oldukça fazla hissedilmiştir.

Çalışmada her iki katılımcı grubunda da en etkin öğretim yerinden biri olarak okul ortamı gösterilmektedir (Tablo 3). Fakat yapılan çalışmalar, sağlık eğitiminin farklı alt başlıklarında bilgi düzeyi yüksek bireylerin konuya ilişkin bilgiyi okul dışındaki kaynaklardan edindiklerini göstermektedir (Karabulutlu & Kılıç, 2011). Oysa okul, açık iletişimin gerçekleştirilebileceği ve günümüzde artan teknolojiye paralel olarak artan bilgi kirliliği arasında en doğru bilginin verilebileceği kurum olarak düşünülebilir. Nitekim yapılan çalışmalarda, okul ortamının sağlıklı yaşam tarzı gelişimi üzerinde önemli bir etkisi olduğu bildirilmektedir (Ofosu, Ekwaru, Bastian, Loehr, Storey, Spence & Veugelers, 2018). Diğer yandan sonuçlara göre, her iki katılımcı grubunun medya ve hatta sosyal medyanın sağlıkla ilgili bilgilerin oluşmasındaki yerinin çok büyük olduğunu düşündükleri görülmektedir. Avcı ve Avşar (2014) tarafından yapılan çalışmada sağlık iletişimi başta internet olmak üzere medya ve sosyal medyanın tercih edildiği bildirilmektedir. Hergüner ve arkadaşları (2019) da, son yıllarda sağlığı geliştirme kampanyalarının Facebook, Twitter veya özel mobil uygulamaları üzerinden giderek daha fazla uygulandığını ve bunların vücut ağırlığında düşüşe yol açma potansiyeli olduğunu bildirmektedirler. Öte yandan, çalışmamızda, medya ve sosyal medyanın öğrenme ortamı olarak ifade edilmesi bu eğitimin esasen okuldan çok, denetimsiz ortamlarda sürdürüldüğüne vurgu olarak düşünülebilir. Bu sonuçlar, hayatımız için önemli konularda her ne kadar okulda bilgilendiğimiz düşünülüyorsa da, çoğu kez kontrolü mümkün olmayan, uzman olmayan kişi ve ortamlardan da bilgi edindiğimizi de göstermektedir. Ancak bu yöndeki cevaplarda, pandemi döneminin yarattığı hızlı bilgilenmenin her ortamda sürmesinin de etkileri olabileceği düşünülebilir. Ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi katılımcılar ise toplumun her kesimine ulaşmak konusunda yaygın eğitim merkezlerinin de altını çizmeleri gerçekçi ve işlevsel bir görüş olarak değerlendirilebilir. Bu durum, yaygın eğitim merkezlerinin sağlık eğitimi gerçekleştirmek için, hayat boyu öğrenme açısından kullanılabilirliğini göstermesi açısından ilginçtir. Ayrıca ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi katılımcıların diğer gruptan farklı olarak muhtarlıklar, acemi birlikleri ve toplu taşıma araçları gibi çok yaratıcı eğitim ortamı görüşlerinin olması da olumlu olup, etkili öneriler olarak ele alınabilir.

Çalışmamızın sonuçlarına göre, sağlık eğitimi programının içermesi gereken konular hakkında farklı istekler ve görüşler bulunmaktadır (Tablo 4). Bu nedenle, sağlık eğitiminin güvenilir ve iyi düşünülmüş öğretim programlarıyla verilmesinin talep edildiği anlaşılmakta ve bu sonuç programın içeriği konusundaki görüş çeşitliliğinde de kendini farklı bir şekilde göstermektedir. Sağlık eğitiminin içermesi gereken konular açısından her iki katılımcı grubunun da çok değişik konu başlıklarını belirttikleri görülmekle birlikte, konu çeşitliliği bakımından ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi katılımcıların daha fazla vurguda buldukları görülmüştür. Ortaöğretim düzeyinde bilgi sahibi olan katılımcılar, sağlık eğitimi ile edinilmek istenen davranışlara ait içeriklerin daha çok beslenme ve stresten korunma ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Bu durumun, hem günlük yaşam hem de pandemiden korunmak kaynaklı olduğu ve onun yarattığı bağımsızlık zaafiyeti ve sıkıntılardan uzak kalmak için çözüm amaçlı olduğu düşünülebilir. Bununla beraber, özellikle ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi katılımcıların sağlıkla ilgili birçok farklı başlıkta bilgili olmayı istemesi sağlık eğitiminin ne denli ihtiyaç olduğunu da açıkça göstermektedir. Alanyazında cinsel sağlık eğitimi alan ve almayan öğrencilerin cinsel sağlık eğitimine bakışlarının incelendiği çalışmada da cinsel sağlık dersi alan öğrencilerin cinsel sağlık eğitimi hakkında pozitif düşüncelerinin olduğu bildirilmektedir (Yanikkerem & Üstgörül, 2019). Bunlara göre, sadece varolan sağlık eğitimi anlayışı ve ihtiyaçları ortaya çıkarıldığı gibi, şimdiye dek verilen biyoloji ve sağlık bilgi derslerinin toplumun sağlığının geliştirilmesi ve pandemi durumundaki etkileri/etkinliği de sorgulanabilir. Çalışmamızın sonuçları, sadece hastalıklarla ilgili olarak değil sağlıklı yaşam tarzı edinmek için de sağlık eğitimine bir talep olduğunu göstermektedir. Ayrıca bulaşıcı hastalıklar, sağlık hakkı, sağlıkta ulusal yatırımlar, stresten korunma gibi başlıkların da özellikle pandemi sürecinde katılımcılarda oluşan çok yönlü düşünceler olduğu söylenebilir. Ancak özellikle kronik hastalıklarla ilgili içerik talebinin ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi katılımcılar tarafından ifade edilmemesi, sağlık açısından düşük toplumsal farkındalığımız ve risk algımızla ilgili olabilir.

Ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi almış katılımcıların, sağlık eğitiminde kullanılacak öğretim yöntemi olarak düz anlatım yöntemini ön plana çıkarttıkları görülmektedir. Bu bulgu, ortaöğretime kadar verilen derslerin ağırlıklı olarak düz anlatım ile verilmesi ile bağdaştırılabilir. Ancak yükseköğretim düzeyinde biyoloji eğitimi

katılımcılar tarafından öğretim yöntemi olarak uygulamalı yöntemin öne çıkartıldığı görülmektedir ki bu durumun katılımcıların eğitimleri sırasında uygulama yapılarak öğrenilen bilgilerin kalıcılığı hakkındaki tecrübeleriyle ilgili olabilir. Bu durum, laboratuvar, proje ve staj gibi uygulamalı yöntemlerle, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi deneyimlemelerini öne çıkardıklarını düşündürdüğünden oldukça manidardır. Elde edilen sonuçlar, edinilmiş davranışlar alışkanlıklara dönüştüğünden sağlığımız için önemli olan davranışların uygulamalı olarak öğretildiği deneyimlerle, beceriye dönüştürülmesi talebi olarak da değerlendirilebilir. Ayrıca, bu sonuç, deneyimin sağlık programı hazırlığındaki katkılarını gösterdiğinden dikkat çekmektedir ve uygulamaya dair yöntemlerin yeni hazırlanacak sağlık eğitimi programlarında mutlaka yer alması gerekliliğini de düşündürmektedir. Nitekim, Ofosu ve arkadaşları (2018), sağlıklı bir yaşam tarzı geliştirilmesi adına yapılan uygulamalarının, çocukluk ve ergenlik döneminde benimsendiğini bildirmektedirler.

Çalışmada her iki katılımcı grubunun sağlık eğitiminin niteliği açısından, özellikle düzeye uygun ve düzenli tekrarlanan sağlık eğitimlerine vurgu yaptıkları göze çarpmaktadır. Çalışmamızın bu bulgularına dayanarak, sağlığa yönelik eğitimlerin sarmal yaklaşımla, her sınıfta ayrı kapsam genişliğinde örgün ve yaygın eğitim kurumlarında yer alması gerektiğini düşündürmektedir. Nitekim Sarıdağ Devran ve Saka (2019) tarafından gençlere yönelik sağlıklı beslenme eğitimleri verilmiş ve bu eğitimlerin bireylerde bilgi artışı sağladığı ancak davranış değişikliği yaratacak kadar uzun süreli uygulanmaları gerekliliğini bildirmişlerdir.

Çalışmanın bulguları arasında her iki katılımcı grubunun da sağlık eğitiminin öğreticisi olarak öğretmenleri az vurguladıkları görülmektedir. Yükseköğretim ve ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi almış bireylerin öğretici olarak, sağlık personeli üzerinde yoğunlaşmaktadırlar. Sağlık eğitiminin verilebileceği ortamın okul olması ancak öğretici olarak öğretmenlerin daha az vurgulanması, öğretmen ve öğretmen adaylarının sağlık eğitiminde uzman niteliğine taşıyacak şekilde, daha geniş sağlık eğitimi verebilecek düzeyde eğitimlere gereksinim duyduklarını düşündürmektedir. Bununla beraber, Berçin (2010), öğretmenlerin sağlık davranışları açısından önemli rol modelleri olduklarını bildirmektedir.

Sağlık eğitimde öğretim materyali olarak hem lisans/lisansüstü düzeyinde hem de ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi katılımcılar için görsel materyallerin önemli olduğu anlaşılmaktadır. Ancak lisans/lisansüstü düzeyinde biyoloji eğitimi katılımcılar, görsel materyalleri daha çok derste kullanılabilecek video materyalleri olarak düşünürken, ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi katılımcılar görsel materyali medya yayınları olarak algılamaktadırlar. Buna göre basın yayın organlarındaki haber, belgesel, kısa film, hatta çizgi filmler bile öğretim için elverişli kabul edilmektedir. Ayrıca, pandemi döneminde oldukça yoğun bir şekilde yayınlanan kamu spotları da sağlık eğitiminde görsel materyalleri düşündürmüş olabilir. Çünkü sağlık eğitiminde görsel, işitsel birçok öğretim materyalinin kullanılmasının bireylerin akılda kalma oranını arttırdığı bildirilmiştir (Demir & Gözüm, 2011). Nitekim, Kopenhag Müzakeresi (1984) ilkeleri bilgiyi artırmayı ve bilgiyi yaymayı amaçlayan kitle iletişim araçları ve yeni bilgi teknolojilerinin sağlığın teşviki ve geliştirilmesinde özellikle önem taşıdığını bildirmektedir (Sağlık Bakanlığı, 2011).

Sağlık eğitiminde öğretim tercihinin her iki grupta da kişisel karara bırakılmaması, ancak çok fazla zorlayıcı da olunmaması gerektiği şeklinde bir eğilim olduğu görülmektedir. Ancak, öğretim tercihi olarak kategorize edilen görüşlerde denetimli ve özgür biçimde sağlık eğitimi alma düşüncelerinin az da olsa ifade edilmesi, özellikle ortaöğretim düzeyindeki biyoloji eğitimi katılımcılarda pandemi sürecinin getirdiği kısıtlamaları anlamadaki sıkıntılardan doğan tartışmalar bağlamında oluşmuş olabilir.

## 5. Sonuç

Yapılan bu çalışmayla, toplumda sosyal gerçekliğin içinde sağlık eğitimi kavramı ile ilgili varolan bilgi ve anlayış ortaya çıkarılmaya çalışılmış, okullarda verilen biyoloji ve sağlık bilgisi eğitimi ile lisans ve üstü düzeydeki eğitimlerin toplumdaki sağlık eğitimi algısına nasıl yansıdığı gösterilmeye çalışılmıştır. Ayrıca tarihsel bağlamda bakıldığında, çalışma Covid-19 pandemisi sürecinde gerçekleştirildiğinden, bir anlamda bu dönemde sağlığı korumaya ilgili yoğunlaşan düşüncelerin, sağlık eğitiminin kavramsallaştırılmasında yarattığı algıları içermektedir.

Sonuç olarak bu çalışmada biyoloji eğitimi açısından faklılaşan katılımcı grupları arasındaki farklı anlayışların, nerelerde karşımıza çıktığı anlaşılmaya çalışılmış ve sağlık eğitiminin kimlere ve nasıl yapılacağına dair gerçekliklerden yola çıkılarak farklı noktaları öne çıkartabildikleri tespit edilmiştir. Buna göre, biyoloji eğitimini daha uzun süre deneyimlemiş bireylere göre ve uzun süre biyoloji eğitimi almamış olmasına rağmen yaşam deneyimlerinden yola çıkılarak yapılan tespitlerle, “sağlık eğitimi, toplumda beraber yaşanan tüm bireylere, hasta, eğitimsiz ve önemsemeyen bireylere öncelik verilerek; çocukluk yaşlarından itibaren, askeri birlikler gibi toplu zaman geçirilen yer ve dönemler gözden kaçırılmayacak şekilde; ebeveynlere verilmelidir” şeklinde birinci yeni denence oluşturulabilir. Ayrıca çalışmamızda, elde edilen ikinci bir denence olarak da “sağlık eğitimi, okullar, yaygın eğitim merkezleri ve medya aracılığıyla, uygulama açısından yoğun ve geniş konu içeriğine sahip öğretim programlarıyla,

düzeğe uygun ve tekrarlanacak şekilde, uzman yetkinliğindeki öğreticiler tarafından, görsel materyaller sıkça kullanılarak verilmelidir” şeklinde bir kanıya varılabilir.

## 6. Öneriler

Sonuçlar ve çıkarılan denenceler bağlamında, sağlık eğitimin kimlere, nasıl verileceğini betimleyen bu çalışmaya göre aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Sağlık eğitiminin toplumun her kesimine, ancak özellikle çocuk ve gençlerin dahi olduğu öğrencilere ve onları yetiştiren anne-babalara yoğun şekilde verilmesi adına etkinlikler artırılabilir.
- Sağlık eğitimine sarmal yaklaşım benimsenerek yaygın ve örgün eğitimlerde yer verilmesi önerilebilir.
- Sağlık eğitiminin okullarda etkili bir şekilde verilebilmesi için biyoloji, fen bilgisi, beden eğitimi gibi ilgili branş öğretmenleri ve öğretmen adayları için hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimler planlanabilir.
- Medya ve sosyal medya ortamlarının sağlık eğitimine etkileriyle ilgili araştırmaların kapsam ve çeşitliliği genişletilip, uygun şekilde düzenlenebilir.
- Halk eğitim gibi yaygın eğitim merkezlerinin yanı sıra muhtarlıklar, acemi birlikleri ve toplu taşıma araçları sağlık eğitimde etkin olarak kullanılabilir.
- Olumlu sağlık davranışlarının kazanılmasında, uygulamalı yöntemlerin benimsenmesi önerilebilir.
- Sağlık içerikli görsel materyaller, hem derslerde hem de basın yayın organlarında sağlık eğitimi için kullanılabilir.
- Sağlık konusundaki uzmanların, sağlık eğitimi öğreticileri olmaları teşvik edilebilir yükseköğretim veya ortaöğretim düzeyinde biyoloji eğitimi olmalarına bakılmaksızın, toplumdaki her düzeydeki bireye ulaşmaları sağlanabilir.
- Pandemi sürecinin etkileri gözönüne alınarak, ilk, orta, lise, üniversite ve yaygın öğrenim düzeylerindeki sağlık eğitimi programlarının yenilenmesi adına program geliştirme çalışmaları yapılabilir.
- Sağlık eğitimi uygulamalarının, farklı özelliklerdeki çalışma gruplarında, uygulamalı yöntemler ve eylem araştırmalarıyla geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması önerilebilir.

Araştırmamızın sonuçlarının, sağlık eğitiminin pandemi etkileri de dikkate alınarak yeniden değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koyduğundan, sağlık eğitiminde yeni bakış açıları kazandıracağı umulmaktadır. Çalışmamızda elde edilen yeni denenceler aracılığıyla toplumda/sahada sağlık eğitiminin nasıl yapılacağına dair yeni ve derin çalışmalar yapılabilir.

## 6. Etik Beyanı

Bu araştırma etik kurallara uygun olarak yürütülmüştür.

## Kaynakça

- Açıksöz, S., Uzun, Ş., & Arslan, F. (2013). Hemşirelik öğrencilerinin sağlık algısı ile sağlığı geliştirme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 2013; 55: 181-187.
- Altunkürek, Ş. Z. & Selçuk, S. (2018). Aile Sağlığı Merkezine Başvuran Bireylerin Esenlik Düzeylerinin Sağlık Davranışlarına Etkisinin Belirlenmesi, *1. Uluslararası Sağlıklı Yaşam Kongresi*, 12-13 Nisan, İstanbul.
- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ. & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir İnceleme, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Avcı, K., & Avşar, Z. (2014). Sağlık iletişimi ve yeni medya. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, (39).
- Berçin, T. (2010). *Lise öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışları ve bu davranışları etkileyen faktörlerin belirlenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sağlık Eğitimi Programı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Bilir, N. (2014). Sağlık okur-yazarlığı. *Turkish Journal of Public Health*, 12(1), 61-68.
- Clum G. A., Rice J. C., Broussard M., Johnson C. C. & Webber L. S. (2014). Associations between depressive symptoms, self-efficacy, eating styles, exercise and body mass index in women. *J Behav Med.*, 37,577–586, DOI 10.1007/s10865-013-9526-5.
- Davison, K. K., Jurkowski, J. M., Li, K., Kranz, S. & Lawson, H. A. (2013). A childhood obesity intervention developed by families for families: Results from a pilot study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*,10 (1).
- Demir, Y. & Gözüm, S. (2011). Sağlık eğitiminde yeni yönelimler; web destekli sağlık eğitimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 4 (4), 196-203.

- Fernandez, D. M., Larson, J. L. & Zikmund-Fisher, B. J. (2016). Associations between health literacy and preventive health behaviors among older adults: findings from the health and retirement study. *BMC Public Health*, 16:596.
- Gözüm, S. & Çapık, C. (2014). Sağlık davranışlarının geliştirilmesinde bir rehber: Sağlık inanç modeli. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 7(3), 230-237.
- Hergüner, G., Yücel, A. S., Yaman, Ç., Sevil, Ü., Korkmaz, M. & Küçüközkan, Y. (2019). Sağlık ve beslenme ilişkisinin incelenmesi. 2. *Uluslararası Sağlık Yaşam Kongresi*, 10-11 Ekim, İstanbul.
- Karabulutlu, Ö. & Kılıç, M. (2011). Üniversite öğrencilerinin cinsel sağlık ve üreme sağlığı hakkındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14(2), 39-45.
- Kothari, C. R. (2004). *Research methodology: Methods and techniques*. New Age International.
- Lohse, B., Rifkin, R., Arnold, K., & Least, C. (2012). A digital program informs low-income caregivers of preschool-age children about family meals. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 44(3), 256- 261.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A source book of new methods*. London: SAGE Publications.
- Moschovi, D., Kapetanakis, E. I., Sfyridis, P. G., Spyridon, R. & Mavrikaki, E. (2020). Physical activity levels and self-efficacy of Greek children with congenital heart disease compared to their healthy peers. *Hellenic Journal of Cardiology*, 61, 180-186.
- Nutbeam, D. (2000). Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *Health Promotion International*, 15(3), 259-268.
- Ofori, N. N., Ekwaru, J. P., Bastian, K. A., Loehr, S. A., Storey, K., Spence J. C. & Veugelers P. J. (2018). Long-term effects of comprehensive school health on health-related knowledge, attitudes, self-efficacy, health behaviours and weight status of adolescents. *BMC Public Health*, 18:515 <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5427-4>
- Özgül, B. (2018). Türkiye'de önlisans düzeyinde sağlık eğitimi ve geleceği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 9(21), 129-144.
- Pender, N., Barkauskas, V. & Hayman, L. (1992). Health promotion and disease prevention toward excellence in nursing practice and education. *Nursing Outlook*, 40(3), 106-112.
- Özkan, N. (2011). Günümüzde biyoloji eğitiminin önemi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 222-230.
- Özvarış, Ş. B. & Temel, F. (2007). *Sağlığı geliştirme*. Ankara: Hacettepe Halk Sağlığı Vakfı Yayınları, s. 4-10.
- Sağlık Bakanlığı, (2011). Sağlıkın teşviki ve geliştirilmesine yönelik dönüm noktaları: Global konferanslardan bildiriler. <https://sbu.saglik.gov.tr/Ekutuphane/kitaplar/sa%C4%9Fl%C4%B1g%C4%B1n%20te%C5%9Fviki.pdf> (Erişim Tarihi: 2.12.2021).
- Sarıdağ Devran, B. & Saka, M. (2019). Lise öğrencilerine verilen beslenme eğitiminin beslenme alışkanlıkları, beslenme bilgi düzeyi ve fiziksel aktivite üzerine etkisi. *Beslenme ve Diyet Dergisi*, 47(3), 5-14.
- Schwarzer, R. (2001). Social-cognitive factors in changing health-related behaviors. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 47-51.
- Stewart-Brown, S. (2001). Evaluating health promotion in schools: Reflections, *evaluation in health promotion - principles and inciples and perspectives* (Ed.: Irving Rootman, Michael Goodstadt, Brian Hyndman, David V. McQueen, Louise Potvin, Jane Springett ve Erio Ziglio). WHO Regional Publications European Series, No. 92, ISBN 9289013591, 271-284.
- Talbot, L. & Verrinder, G. (2010). *Promoting health: The primary healthcare approach (4.ed.)*. Churchill Livingstone, Reed International Books Avustralia Pty Ltd, 198-199.
- Ulusoy Gökkoca, F. Z. (2001). Sağlık eğitimi açısından temel ilkeler. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 10(10), 371-374.
- Von Ah, D., Ebert, S., Ngamvitroj, A., Park, N. & Kang, D. (2004). Predictors of health behaviours in college students. *Journal of Advanced Nursing*, 48(5), 463-474.
- Walker, N. W., Madeleine, J. K. & Pender, N. J. (1990). A Spanish language version of the health promoting lifestyle profile. *Nursing Research*, 39 (5), 2-4.
- Watkins, K. (2007). United Nations Development Programme. Human development report 2007/2008, New York, Yanikkerem, E. & Üstgörül, S. (2019). Cinsel sağlık dersi alan ve almayan hemşirelik öğrencilerinin cinsel sağlık eğitimi hakkındaki düşünceleri. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 7(1), 12-27.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.



# Sınıf Öğretmenlerinin Lisans Eğitimlerine İlişkin Görüşleri\*

## Views of Primary School Teachers on Undergraduate Education

Feyza Müdüroğlu Arısoy<sup>a</sup>, Erdener Arısoy<sup>b</sup>†, Mukadder Boydak Özanc<sup>c</sup>

<sup>a</sup>Ministry of National Education, Malatya, Türkiye

<sup>b</sup>Ministry of National Education, Malatya, Türkiye

<sup>c</sup>Firat University, Elazığ, Türkiye

### Öz

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin almış oldukları lisans eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olan olgubilim deseninde bir çalışmadır. Araştırmanın verileri, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenen 46 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler, içerik analiziyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin, lisans eğitimlerini uygulama yönünden zayıf, teorik açıdan faydalı buldukları anlaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin bir kısmı, öğrendikleri öğretim yöntem ve tekniklerinin birçoğunu uygulayabilirken bir kısmı uygulayamamaktadır. Lisans programında yer alan mesleki derslerin çoğu ile bazı alan bilgisi dersleri faydalı görülürken sayısal dersler başta olmak üzere bazı dersler faydasız görülmektedir. Sınıf öğretmenleri, 2018 sınıf öğretmenliği lisans programını büyük ölçüde olumlu karşılamıştır. Ayrıca lisans eğitimi olmadan öğretmenlik yapmanın önemli eksikliklere yol açacağı ifade edilmiştir.

*Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, öğretmen yetiştirme, sınıf öğretmenliği lisans programı.*

### Abstract

In this study, it was aimed to examine the opinions of primary school teachers about the undergraduate education. The research is a phenomenological study, which is one of the qualitative research designs. The data of the study were collected from 46 primary school teachers determined by the maximum variation sampling method. The data collected with a semi-structured interview form were analysed by content analysis. As a result of the research, it was understood that the primary school teachers found the undergraduate education weak in terms of practice and useful in terms of theory. While some of the primary teachers can apply many of the teaching methods and techniques, some of them cannot. While most of the vocational courses and some field knowledge courses in the undergraduate program are considered beneficial, some courses, especially physics, chemistry, and biology, are considered useless. Primary school teachers have largely welcomed the 2018 primary teaching undergraduate program. In addition, it was stated that teaching without a bachelor's degree would lead to significant deficiencies.

*Keywords: Primary school teacher, teacher education, primary school teacher education program.*

© 2023 Başkent University Press, Başkent University Journal of Education. All rights reserved.

## 1. Giriş

İlköğretimin birinci kademesi hem eğitimde hem de toplumsal anlamda yaşanan değişimlere ayak yudurulabilmesinde başlangıç noktasını oluşturmaktadır. İlkokul öğrencilerinin eğitimlerinden sorumlu olan asıl kişi ise sınıf öğretmenleridir. Bu nedenle eğitim sistemindeki değişikliklerin, geliştirmelerin ilk basamağını oluşturan öğretmenlerin de sınıf öğretmenleri olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin kendilerinden beklenen nitelikte eğitim öğretim hizmeti verebilmelerinde de hizmet öncesi eğitimin büyük önemi bulunmaktadır. Öğretmenleri yetiştirecek

\* This study was prepared by the second author by developing a non-thesis master's term project prepared by the first author under the supervision of the third author.

ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: <sup>b</sup>Erdener Arısoy, Ministry of National Education, Malatya, Türkiye, E-mail address: erdenerarisoy@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8031-3335.

<sup>a</sup>Feyza Müdüroğlu Arısoy, Ministry of National Education, Malatya, Türkiye, ORCID ID: 0000-0001-7693-9274.

<sup>c</sup>Mukadder Boydak Özanc, Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Firat University, Elazığ, Türkiye, ORCID ID: 0000-0001-5690-6985.

Received Date: February 24<sup>th</sup>, 2022. Acceptance Date: October 4<sup>th</sup>, 2022.

olan kurumlar ve uygulanacak programların niteliği ve içeriği, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesini etkilemektedir (Şahin ve Kartal, 2013). Sınıf öğretmeni, öğrencilerin ve geleceğin yetişkinlerinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini şekillendiren, gelecekte yaşayacakları hayata yön veren, yaratıcılıklarını ve araştırma becerilerini destekleyen öğretmendir (Ataünal, 1994). Öğrencinin eğitim hayatının devamındaki öğrenmeleri ve sonrasındaki yaşantıları, ilkokuldaki öğrenmeleri ve deneyimlerinden etkilenmektedir. Bu durum da hem bireylerin hem de toplumların başarısı ve mutluluğu açısından sınıf öğretmenlerinin önemini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin ve sınıf öğretmenlerinin kendilerinden beklenen becerilere ve yeterliklere sahip olmalarında en önemli unsur, öğretmenlerin yetiştirilmesidir. Öğretmen yetiştirme programları, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesini sağlayarak eğitim sistemine olumlu katkılar yapabilir. Bunun için de programların, programda yer alacak derslerin ve bu derslerin içeriklerinin, program süresince yapılacak öğretim etkinliklerinin doğru şekilde planlanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin almış oldukları lisans eğitimine ilişkin görüşlerinin ve bu eğitimin öğretmenlik deneyimlerine yansımalarının anlaşılması amaçlanmıştır.

### 1.1. Öğretmen Yetiştirme

Öğretmenlik yapmak için çok hevesli olan, çok zeki insanlar bile başarılı olabilmek için öğretmeye yönelik olarak bir hazırlık sürecinden geçmelidir (Darling-Hammond, 2000a). Eğitim sistemlerinin hedeflerine ulaşabilmesi için, öğretmenlerin belirli özellikleri taşımaları gerekir. Eğitimin asıl hedefi olan öğrencilerin öğrenmelerinin sağlanması, öğrencilerin gerekli bilgi ve becerileri kazanması, topluma uyumlu ve faydalı bireyler yetiştirilmesi için öğretmenlerin bazı yeterlikleri taşımaları gerekmektedir (Şahin ve Kartal, 2013). Öğretmenlerin meslek yaşantıları boyunca başarılı bir şekilde eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürebilmeleri için ihtiyaç duydukları yeterlikler, mesleki yeterlik olarak tanımlanır (Blömeke, Felbrich, Müller, Kaiser ve Lehmann, 2008). Hizmet öncesi eğitimin sonunda öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri ve mesleki becerileri kazanmaları hedeflenir. Öğretmen yetiştirme sürecinde verilecek eğitimin, gelecekte öğretmen olarak eğitim sistemine girecek olan adayları, öğretmen olduklarında yaşayabilecekleri bazı zorluklara karşı hazırlaması beklenir. Bu süreçte öğretmen adaylarına gerekli yeterliklerin kazandırılmaması, öğretmen olduklarında ihtiyaç duyacakları becerilerle donatılmaması hem öğretmen yetiştirme için harcanacak kaynakları ve zamanı gereksiz kılacak hem de etkili öğretmenler yetiştirilememesi nedeniyle eğitim sistemini ve sonucunda toplumu olumsuz etkileyecektir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme sisteminin iyi planlanması, sorunların giderilmesi önem taşımaktadır (Vural, 2006).

Öğretmen adaylarının, mesleki yeterlikleri kazanmalarında ve nitelikli öğretmenler olmalarında en kritik nokta öğretmenleri yetiştiren kurumlardır. Öğretmenleri yetiştiren kurumlar ile öğretmenlerin görev alacakları kurumların, öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler ve bu niteliklerin nasıl kazandırılacağı konusunda ortak görüşler taşımaları ve bu süreçte iş birliği içerisinde çalışmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda değişen ihtiyaçlar kapsamında programların güncellenmesi, değerlendirilmesi ve değiştirilmesi de yine bu kurumların birlikte hareket etmeleriyle gerçekleştirilmelidir (Çakmak ve Civelek, 2013).

Araştırmalar da öğretmen yetiştirme bazı çıktılar açısından önemini ortaya koymaktadır. Darling-Hammond (2000b) tarafından farklı eğitim kademelerinde yapılan çalışmada, iyi bir hizmet öncesi eğitim almanın birçok sosyo-ekonomik faktöre göre öğrenci başarısını daha çok etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen yetiştirmenin, öğrenci başarısı için faydalı kabul edilen düşük sınıf mevcutlarına göre de öğrenci başarısını daha çok etkilediği bulunmuştur. Monk (1994) da ortaöğretim düzeyinde yaptığı çalışmada hizmet öncesi eğitimde alan bilgisine yönelik hazırlığın öğrenci öğrenmesini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca pedagoji derslerinin de öğrenci öğrenmesini etkilediğini belirlemiş, bu sonucun öğretmen yetiştirmede hem alan bilgisinin hem de pedagojik bilginin önemini ortaya koyduğunu ifade etmiştir. Hizmet öncesi eğitim içeriğiyle benzerlik taşıyan 1 yıllık bir öğretmen yetiştirme programının bile deneyimli öğretmenlerin mesleki yeterliklerini ve becerilerini önemli şekilde artırdığı, araştırmalarla ortaya konmuştur (Kunzman, 2003). Öğretmen yetiştirme sürecinin bazı diğer çıktıları ise öğretmen öz-yeterliği ve mesleklerine yönelik tutumlarıdır. Darling-Hammond, Chung ve Frelow (2002) yaptıkları çalışmada, kendilerini öğretmenliğe daha hazır hisseden öğretmenlerin tüm öğrencilerine ulaşabileceklerine, sorunları çözebileceklerine ve tüm öğrencilerine öğretebileceklerine daha fazla inandıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmenliğe iyi hazırlandığını düşünen öğretmenlerin, öğretmenliği bir meslek olarak görme olasılıklarının ve tekrar meslek seçimi yapacak olsalar yine öğretmen olmayı seçme olasılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Günümüzde öğretmen yetiştirme, yükseköğretim kurumlarının sorumluluğundadır. Öğretmen niteliğinin geliştirilmesi için bu durum olumlu kabul edilmektedir. Özellikle öğretmenlerin farklı kurumlarda, farklı şekillerde yetiştirilmesi yerine aynı ya da benzer kaynaklarda yetiştirilmeleri, bu olumluluğun bir dayanağı olarak ifade edilebilir. Öğretmen adaylarının üniversitelerde yetiştirilmeleri, bilimsel faaliyetlerin yürütüldüğü ve araştırmaların



yapıldığı bir ortamda öğrenim görmelerine olanak sağlamaktadır. Bu şekilde bilimsel düşünmenin ve belli standartlarda öğretmen yetiştirme uygulamalarının yürütülmesinin önü açılmaktadır (Doğan, 2005).

Öğretmen yetiştirme programlarında genel olarak öğretmen adaylarının alan bilgisine, meslek bilgisine ve öğretim uygulamalarına yönelik dersler yer almaktadır (Senemoğlu, 2003). Bunların yanı sıra öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin geliştirilmesi, toplumun farklılıklarını tanınması, düşünme ve araştırma becerilerini kazanması, bireysel niteliklerinin artırılması, değerler konusunda geliştirilmesi gibi konular da öğretmen yetiştirmede önemli boyutları oluşturmaktadır (Ubuz ve Sarı, 2009). Öğretmen yetiştirme sürecinde adaylar, öğrendikleri bilgileri öğretme sürecinde nasıl kullanacağı konusunda her zaman önemli kazanımlar elde edemeyebilir. Alan bilgisi ve pedagoji, genellikle birbirinden ayrı şekilde öğretilir. Öğretmen adaylarının bu farklı bilgi temellerini öğrenirken bilgiyi öğretim bağlamında nasıl kullanacağına ilişkin kendi yollarını bulmaları da beklenir (Nilsson, 2008). Buna karşın hâlen köklü bir anlayış değişiminin yaşanmadığı geleneksel öğretmen yetiştirme programları; alan bilgisi ve pedagoji hakkında yeterince bilgi edinilmesi için yeterli zamanın tanınamaması, yükseköğretim kurumları ile okullar arasındaki iletişim eksiklikleri, derslerin içeriğinin yetersiz olması, yeterince uygulamaya dönük olamaması gibi konularda eleştirilmektedir (Darling-Hammond, 2000a).

Son olarak 20. Milli Eğitim Şurası'nda da öğretmen yetiştirme sürecinin iyileştirilmesine yönelik bazı kararlar alınmıştır. Şura'da, bu programlarda yer alan öğretmenlik uygulamalarının daha verimli, etkin olması ve çeşitliliğin artması yönünde karar alınmıştır. Bunun için de öğretmen yetiştirme programının uygulandığı yükseköğretim kurumları ile Milli Eğitim Bakanlığının iş birliği içinde olmaları gerektiği ifade edilmiştir. Şura'da, öğretmen yetiştirmede iyileştirme sağlanması adına alınan bir başka karar ise öğretmenlik programlarında yer alan yeterlik alanlarının küresel değişim ve gelişimlere, krizlere ve acil durumlara yönelik ihtiyaçlara yanıt verecek şekilde güncellenmesi yönündedir. 20. Milli Eğitim Şurası'nda, öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin bazı yönlerden gözden geçirilmesi, etik, kültür mirası, değerler, farklılıkların tanınması gibi konularda kapsayıcı olacak şekilde iyileştirilmesi yönünde karar alınmıştır. Şura'da son olarak, öğretmen yetiştirmede niteliğin artırılması için Milli Eğitim Bakanlığı, yükseköğretim kurumları, sivil toplum kuruluşları gibi paydaşların arasındaki koordinasyonun geliştirilmesine karar verilmiştir. Yükseköğretim kurumlarındaki öğretim yetiştirme programlarında kontenjanların, öğretmen ihtiyacına göre yeniden düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2021). Şura'da alınan tavsiye niteliğindeki bu kararlar, öğretmen yetiştirmenin iyileştirilmesine yönelik alınması gereken bazı önlemleri ifade etmektedir.

## 1.2. Sınıf Öğretmeni Yetiştirme

İlköğretim, bireyler ve toplumlar için önemli bir evreyi oluşturmaktadır. Temel bilgi ve beceriler, bir vatandaş olmanın doğası ve gerekleri, demokratik kültürün temelleri bu eğitim kademesinde atılmaktadır. Öğrencilerin bir birey ve toplumun bir üyesi olarak davranışları, etik kültürü benimsemesi ve bunu topluma yansıtması açısından ilköğretim ve ilköğretimin birinci kademesini oluşturan ilkokullar önem taşımaktadır. İlköğretimde görev alan öğretmenlerin de bu sorumluluğun bilincinde olmaları, öğrencilerin sosyal anlamda davranışlarında, eğitim ve öğretime yönelik tutumlarında, vatandaşlık bilinçlerinde olumlu etkiler yapmaları beklenmektedir (Genç, 2005).

Sınıf öğretmenliği, kendine özgü birçok unsuru olan bir öğretmenlik alanıdır. Gerek hizmet öncesi eğitimde yer alan dersler gerekse hizmet sürecinde girdikleri dersler oldukça çeşitlidir. Birbirinden neredeyse bağımsız birçok disiplin, bir sınıf öğretmeninin hem lisans programında hem de görev yaptıkları okullarda karşılarına çıkmaktadır. Alanın bu çok disiplinli ve çeşitli yapısı da sınıf öğretmenliğini özgün bir öğretmenlik alanı kılmaktadır (Çaycı, 2011). 6 ya da 7 yaşındaki çocukların, okul öncesi eğitim sonrasında karşılaştıkları ilk öğretmenleri, sınıf öğretmenidir. Çocukların ellerini nasıl yıkaması gerektiği, nasıl meslek sahibi olunacağı gibi birçok konuda öğretmenlerinin söylediklerini aileleriyle paylaştığı görülebilir. Bu durum, çocukların aile dışındaki birinin uzmanlığına güvendikleri ilk zamanlardır. Okul öncesi eğitimde ve ilkokulda çocukların sosyalleşmesi, öğrenmeye karşı tutumları açısından öğretmenin rolü, çocukların sonraki yıllardaki akademik ve sosyal gelişimlerini de etkileyecek kadar önemlidir (Enever, 2014). Öğrencilerin öğrenmelerini ve bilişsel anlamda gelişmelerini sağlayan, araştırmaya, düşünmeye ve problem çözmeye yönelik becerilerini geliştirmelerine katkı sunan sınıf öğretmenleri, öğrencilerin iletişim becerileri, yaratıcılıkları ve sosyalleşmelerinde önemli pay sahibidir. Bu şekilde hem bireylerin hem de toplumun gelişiminde kilit rolde oldukları söylenebilir (Senemoğlu, 2003).

Öğretmenlik mesleği, diğer birçok meslekte olduğu gibi nispeten küçük görevlerle başlanıp zamanla daha zorlu görevlerin üstlenildiği bir meslek değildir. Öğretmenler, hizmet öncesi eğitimin ardından doğrudan tam sorumluluk aldıkları görevlerine başlar. Bu nedenle öğretmenlerin bir an önce eğitim ve öğretimle ilgili zorluklarla başa çıkması beklenir (Tynjälä ve Heikkinen, 2011). Sınıf öğretmenleri de henüz okula başlamış olan öğrencilerin eğitim ve öğretiminden en çok sorumlu kişi olarak önemli bir görev üstlenerek mesleğe başlar. Ancak bu zorlu role hazırlanmak, ilköğretimin sosyal ve duygusal sorumluluklarıyla başa çıkmak, yaşanabilecek değişikliklere yönelik olarak esnek ve

yaratıcı uygulamalar bulmak gibi konularda sınıf öğretmenlerini hazırlamak konusunda sorunlar yaşanabilmektedir (Murray ve Passy, 2014). Araştırmalar, hizmet öncesi eğitimin sınıf öğretmenlerinin öğretme performansını ve öğretmeye yönelik tutumlarını olumlu etkilediğini gösterse de (Bayraktar, 2011; Greaney, Burke ve McCann, 1999) geliştirilmesi gereken noktalar vardır. Örneğin sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde teoriye ağırlık verilirken yeterince uygulamaya dönük bir eğitimin verilmemesi gibi sorunlar hem Türkiye’deki hem de yurtdışındaki bazı araştırmalarda sınıf öğretmenleri veya öğretim üyelerince dile getirilmiştir (Flores, Santos, Fernandes ve Pereira, 2014; Kılıç Özmen, 2019; Saloviita ve Tolvanen, 2017; Taş, Kunduroğlu Akar ve Kiroğlu, 2017; Vural, 2006). Bu sorunların üstesinden gelinmesi için öncelikle sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi sürecine yönelik olarak sınırlılıkların ve olası sorunlara yönelik çözümlerin belirlenip geliştirilmesi gereklidir. Bu programların sorunlarının tespit edilmesi, çağın şartlarına uygun şekilde programların düzenlenmesi ve daha nitelikli hâle getirilmesi geniş bir yelpazede eğitim sistemini etkileyebilecektir (Şahin ve Kartal, 2013; Taçman, 2009).

Bir meslek olarak sınıf öğretmenliğine başarılı nesillerin yetiştirilmesindeki rolü ve atfedilen sorumlulukları ve önemi nedeniyle, nasıl daha iyi sınıf öğretmenleri yetiştirilebileceği konusu, politika yapımcılar tarafından dikkat edilen konulardan biri olmuştur (Senemoğlu, 2011). 1994-1998 yılları arasında gerçekleştirilen YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi’nde yapılan çalışmalar, o güne dek uygulanan sınıf öğretmenliği lisans programının artık dönemin gereksinimlerini karşılamaktan uzak olduğunu ifade etmişti. Bunun üzerine yeni bir program hazırlanarak 1998 yılından itibaren uygulamaya kondu. Alan bilgisi ve eğitimi, öğretmenlik formasyonu, genel kültür ve diğer dersler şeklinde sınıflandırılabilir program, 2006 yılına kadar uygulandı (Yükseköğretim Kurulu, 1998). Hazırlanan 2006 sınıf öğretmenliği lisans programında alan ve alan eğitimi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür dersleri yer aldı (Yükseköğretim Kurulu, 2007). 2018 yılında ise alan eğitimi ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ağırlığının artırılması, öğretmenlik uygulamalarını yapılandırma, lisans programlarını Milli Eğitim Bakanlığınca yenilenen ders programlarıyla uyumlu hâle getirme gibi ihtiyaçlar doğrultusunda yeni bir program hazırlandı ve uygulamaya kondu. Alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin bulunduğu programda İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi, Karakter ve Değer Eğitimi, Eğitimde Etik ve Ahlak gibi yeni dersler bulunmaktadır. Ayrıca bazı derslerinin isimlerinin değiştiği, programın genel anlamda sadeleştirildiği ve seçmeli ders sayısının ise artırıldığı görülmektedir (Yükseköğretim Kurulu, 2018).

### 1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin almış oldukları lisans eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Literatür incelendiğinde sınıf öğretmenliği lisans eğitimi üzerine yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının programa ilişkin görüşlerinin incelendiği (Çaycı, 2011; Çoban, 2011; Şahin ve Kartal, 2013; Vural, 2006), programın teorik olarak tartışıldığı (Küçükahmet, 2007) ya da 2018 lisans programı hakkında öğretmen görüşlerinin incelendiği (Kılıç Özmen, 2019) araştırmalar görülmektedir. Ancak sınıf öğretmenlerinin, kendi öğrenim gördükleri programın ve derslerin mesleki deneyimlerini nasıl etkilediğinin incelendiği bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu araştırmanın bu açığı doldurması amaçlanmaktadır. Bu şekilde mesleğe başlamış öğretmenlerin görüşlerine göre sınıf öğretmenliği lisans programlarının olumlu ve olumsuz yönleri, öğretmenlerin öğretmenlik yaşantılarını nasıl etkilediği, öğretmenlerin lisans programında yeterli ve yetersiz gördükleri derslerin hangileri olduğu ortaya konabilecektir. Araştırmada ulaşılabilecek sonuçların sınıf öğretmenliği lisans programının geliştirilmesine katkı sunabileceği düşünülmektedir. Belirtilen bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri, lisans düzeyinde almış oldukları eğitimi nasıl değerlendirmektedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin lisans öğrenimleri, kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl etkilemektedir?
3. Sınıf öğretmenleri, lisans programında gördükleri derslerden hangilerini faydalı ve az faydalı bulmaktadır?
4. Sınıf öğretmenlerinin, 2018 lisans programına ilişkin görüşleri nelerdir?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden olan olgubilim deseninde bir çalışmadır. Olgubilim araştırmalarında bir olguya ilişkin, o olguyu deneyimleyen bireylerin görüşleri ve deneyimleri incelenir. Bu deneyimlerin bireyler tarafından nasıl anlamlandırıldığı, bireysel ve ortak anlamda bilince nasıl dönüştürüldüğü keşfedilmeye çalışılır. Bu olguların araştırılması, bu olgulara ilişkin doğrudan deneyimleri olan kişilerin deneyimlerinden yola çıkarak anlayışı geliştirmeyi ve derinlemesine bilgi edinilmesini sağlayabilmektedir (Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimlerine ve bu eğitimin mesleklerine yansımalarına ilişkin yaşantıları anlaşılmasına çalışılmıştır.

## 2.2. Katılımcılar

Araştırmada çalışma grubuna dahil edilecek katılımcılar maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç, çalışılan konudaki çok sayıda varyasyonu içeren genel noktaların saptanmasıdır. Bu şekilde birbirinden birçok yönden farklı olan birimlerin ortak noktaları, deneyimleri saptanabilmektedir (Patton, 2002). Farklı illerde görev yapan öğretmenlere ulaşılarak hem görev yapılan il anlamında maksimum çeşitliliğe ulaşılmaya çalışılmış hem de öğretmenlerin üniversiteden mezun oldukları ilde çalışmak isteyebilecekleri varsayımıyla mezun olunan üniversite konusunda da çeşitliliğe ulaşılabileceği düşünülmüştür. Bu doğrultuda araştırmaya 46 sınıf öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların % 65.2'si kadın, % 34.8'i erkektir. Meslekteki yılları 1 ile 24 arasında değişirken ortalaması 7.93'tür. Çoğunluğu Malatya, Şanlıurfa, Şırnak olmak üzere Aydın, Balıkesir, Bursa, Çanakkale, Gaziantep, İstanbul, Kahramanmaraş, Kocaeli, Mardin, Ordu, Samsun, Yozgat illerinden öğretmenler araştırmaya katılmıştır. Katılımcıların Uludağ Üniversitesi ve İnönü Üniversitesi başta olmak üzere 22 farklı üniversiteden mezun oldukları göz önüne alınırsa mezun olunan üniversite konusunda da çeşitliliğin sağlanabildiği görülmektedir.

## 2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Formda yer alan sorular için bir alan uzmanının görüşü alınmıştır. İki sınıf öğretmeni ile pilot görüşmeler yapılmış ve bir soruda düzenleme yapılmış, bir soru forma eklenmiştir. Formda demografik bilgilere ilişkin soruların ardından öğretmenlerin lisans eğitimlerine ilişkin görüşleri, öğrendikleri öğretim yöntem ve tekniklerini meslek hayatında nasıl kullandıklarına, lisans programlarında faydalı buldukları ve az faydalı buldukları derslere ve 2018 lisans programındaki derslere, son olarak lisans eğitimi olmadan öğretmenlik yapmanın yaratabileceği farklılıklara ilişkin görüşlerinin sorulduğu açık uçlu sorular yer almaktadır. Ayrıca görüşmelerde, katılımcıların görüşlerini ifade etmekte zorlanması ya da daha derinlemesine bilgiye ihtiyaç duyulması durumlarında yöneltilmek üzere sonda sorular da hazırlanmış ve kullanılmıştır.

Pandeminin etkili olduğu ve önlemlerin henüz azaltılmadığı bu dönemde hem riskli olması hem de katılımcıların kabul etmemesi nedeniyle yüz yüze görüşmelerden kaçınılmıştır. Ayrıca görev yapılan il bazında maksimum çeşitliliğe ulaşabilmek adına ve birbirinden çok uzak illerdeki öğretmenlerle yüz yüze görüşebilmenin çok zor olması nedeniyle de veriler, çevrimiçi görüşmeler ve online formlar aracılığıyla toplanmıştır. Öncelikle çevrimiçi görüşmelerle 8 katılımcıdan veri toplanmıştır. Ancak pandemide online dersler vermenin zorlukları ve bunun getirdiği bıkkınlık nedeniyle birçok öğretmen çevrimiçi görüşmelere katılmak istememiş, çevrimiçi görüşmeler sonlandırılmıştır. Verilerin doyunluğa ulaşmadığı düşünüldüğü için verileri zenginleştirmek adına 38 katılımcıya da online formlar gönderilerek veri toplama süreci tamamlanmıştır. Görüşmeler katılımcıların onay verdiği durumlarda kayıt altına alınmış, daha sonra yazıya çevrilmiştir. Katılımcıların kayıt alınmasını istemediği durumlarda ise görüşmeyi yapan araştırmacı, katılımcının yanıtlarına ilişkin detaylı notlar almıştır. Online formlar aracılığıyla alınan yanıtlar da düzenlendikten sonra verilerin analizine başlanmıştır. Veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde araştırılan olay ya da olguların kavramsallaştırılması, birbiriyle benzer nitelikte olanların bir araya getirilmesi söz konusudur. Bu şekilde ifade edilen birbirine benzer kavramlar bir araya getirilerek kategorilendirilir. Burada tümevarımcı bir süreçten söz etmek mümkündür (Özdemir, 2018). Fenomenolojik araştırmalar için bu süreç ele alındığında, kavramsallaştırmanın sonunda fenomene ilişkin deneyimlerin anlaşılmasına adına kavramlar kategorilere ve sonunda temalara ulaşılmasını sağlar (Creswell, 2021). Bu doğrultuda katılımcıların yanıtlarından oluşturulan görüşme dökümleri tekrarlı şekilde okunmuş, bu okumalar sonunda birincil kodlama yapılmıştır. Ortaya çıkan bu kodlar tekrar gözden geçirildikten sonra birbirine benzeyen kodlar kategoriler altında birleştirilmiş, kategoriler sayesinde fenomene ilişkin deneyimlerden yola çıkarak ortak anlayışların anlaşılmasına çalışılmıştır.

## 2.4. Araştırmacıların Rolü

Araştırmada, birinci yazar ve ikinci yazar aynı zamanda sınıf öğretmenidir. Bu nedenle iki yazarın da sınıf öğretmenliği lisans eğitimine yönelik kendi deneyimleri ve ön yargılarının bulunması kaçınılmazdır. Birinci yazar, veri toplama sürecinin ilk aşamasında bulunmuş ve bu süreçte online formlar aracılığıyla veri toplamıştır. Bu nedenle ön yargıları, katılımcıların yanıtlarını etkilememiştir. İkinci yazar ise veriler doyunluğa ulaşmadığı için veri toplama sürecinin ikinci aşamasında görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu görüşmelerde, katılımcıların yanıtlarını etkilememek adına kendisinin de sınıf öğretmeni olduğunu katılımcılarla paylaşmamayı tercih etmiştir. İkinci yazar, büyük kısmını üstlendiği verilerin analizi ve yorumlanması süreçlerinde de kendi deneyimlerini gerek kodların ve kategorilerin oluşturulması gerekse bulguların ortaya konması süreçlerinde mümkün olduğunca askıya almış, çalışmanın

bulgularını etkilememeye özen göstermiştir. Birinci yazar da benzer şekilde kodlama sürecinde kendi deneyimlerini katılımcıların deneyimlerinden ayrı tutmaya dikkat etmiştir. Sonuçta her iki yazarın da kendi deneyimleri ve varsayımları, araştırmanın bulgularıyla benzerlikler ve farklılıklar taşımaktadır. Ancak araştırmacılar, varsayımlarını bu sürece yansıtmamışlardır. Araştırmanın üçüncü yazarı ise bir eğitim araştırmacısı olarak öğretmen yetiştirme konusunda araştırmaları da bulunan bir akademisyendir. Ancak sınıf eğitimi konusunda bir deneyimi olmaması nedeniyle, diğer yazarlara göre daha az ön yargı taşıdığı söylenebilir. Araştırmanın problem durumu, kapsamı, bulguların gözden geçirilmesi gibi aşamalarda bulunmuş, bir danışman rolü üstlenmiştir.

### 2.5. Geçerlik ve Güvenirlik Stratejileri

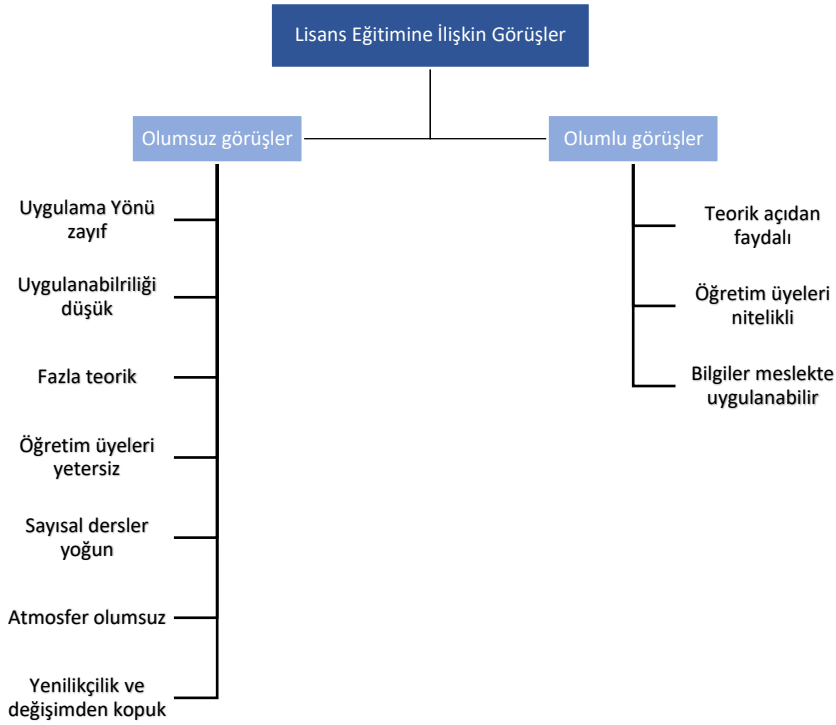
Geçerlik, genel anlamda bir çalışmanın bulgularına güven sağlanabilmesini ve bulguların doğruluğunu ifade eden bir kavramdır (Marczyk, DeMatteo ve Festinger, 2005). Ancak nitel araştırmalarda tek bir gerçeğin ya da doğrunun bulunması değil, insanların bakış açılarının veya sosyal yaşamın içeriden bir bakış açısıyla tasviri söz konusudur. Bu nedenle geçerlik, nicel araştırmalardan farklı bir şekilde ele alınmaktadır. Benzer bir durum güvenilirlik için de geçerlidir. Nitel araştırmalarda sabit ve tekrarlanabilir ölçümler, farklı araştırmacıların birbirine çok yakın sonuçlara ulaştığı durumlar mümkün olamamaktadır. Bu yüzden güvenilirlik kavramı da nitel araştırmalarda farklı algılanmalıdır (Neuman, 2014). Nitel araştırmada temel anlamda geçerlik ve güvenirliliğin, araştırmacının dürüstlüğü ve şeffaflığı ile ilgili olduğu söylenebilir (Saldana, 2011). Nitel araştırmalarda, araştırmacıların ön yargıları ulaşılabilecek sonuçlar ve bunların geçerliği açısından önemlidir. Burada sözü edilen, araştırmacının ön yargılarından tamamen arınması ve çalışmaya hiçbir şekilde yansıtmaması değildir. Araştırmacı, ön yargılarının farkında olmalı ve bunu okuyuculara ifade etmelidir. Yansızlık olarak da adlandırılan bu tartışma, nitel araştırmada geçerlik stratejilerinden biridir (Creswell, 2021; Johnson ve Christensen, 2014). Bu araştırmada da araştırmacıların rolü ve ön yargıları ifade edilmiş, araştırmacıların bu ön yargılarını araştırma sürecinde nasıl yönettikleri tartışılmıştır. İnanırcılık olarak da ifade edilebilecek iç geçerliğin sağlanması adına, ulaşılan sonuçlar katılımcılarla paylaşılmış, sonuçların doğruluğu ve yeterliği katılımcılarca teyit edilmiştir (Miles, Huberman ve Saldana, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmacı üçlemesi ve düşük çıkarım tanımlayıcıları da nitel araştırmalarda geçerlik stratejileri arasında ifade edilebilir (Johnson ve Christensen, 2014). Bu doğrultuda verilerin toplanmasında ve yorumlanmasında birden fazla araştırmacı bulunmasıyla ve katılımcıların ifadelerine doğrudan alıntılarla yer verilmesiyle bu stratejiler uygulanmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise araştırmacıların kod listelerinin birbirleriyle yüksek uyum sağladığı belirlenmiş, akran incelemesi amacıyla bir alan uzmanının görüşleri alınmıştır (Miles vd., 2014).

## 3. Bulgular

### 3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Lisans Eğitimine İlişkin Görüşleri

Araştırmada katılımcıların verdikleri yanıtlar doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimlerine ilişkin görüşlerinin ele alındığı, “teori ağırlıklı, uygulamada zayıf” şeklinde isimlendirilen tema, olumsuz görüşler ve olumlu görüşler şeklinde alt temalara ayrılmıştır. Bu tema ve alt temalara ilişkin bilgiler Şekil 1’de ifade edilmiştir.

Katılımcıların ifade ettiği olumsuz görüşler incelendiğinde, lisans eğitiminin uygulama yönünün zayıf olmasına önemli vurgu yapıldığı görülmektedir. Katılımcılar uygulamaya yönelik ders sayısı, uygulamalı derslerin içeriği ve uygulanışını yetersiz bulduklarını ifade etmiştir. Malatya’da çalışan, meslekte 8. yılındaki bir öğretmen, “Uygulama konusunda ise tamamen vasatın altında bir eğitim aldım. Okuma yazma öğretimi dışında hiçbir şey öğrenmedim diyebilirim. Uygulamaya yönelik çok az sayıda derste de gittiğimiz okullardaki öğretmenler bizi umursamadı.” ifadesiyle uygulamalı ders sayısı, içeriği ve uygulanışına yönelik olumsuz görüşlerini belirtmiştir. Yozgat’ta çalışan bir öğretmen, bu derslerin uygulanışını “Yeterli görmüyorum. Uygulamalı derslerimizde çoğu zaman anlatım yöntemi kullanıldı. Mesleğimizde faydamıza dokunacak olan faaliyetler yapılmadı.” ifadeleriyle eleştirmiştir. Bir başka öğretmen ise “Lisans döneminde aldığım eğitimin koca bir çöpten ibaret olduğunu düşünüyorum. Şu etkinliği de üniversitede görmüştüm, o yöntemi uyguluyorum diyeceğim hiçbir şey yok.” ifadesiyle lisans eğitiminin uygulama yönünün zayıf olduğunu dile getirmiştir. Katılımcı yanıtları mezun oldukları üniversiteler bağlamında incelendiğinde, uygulama yönündeki olumsuz görüşlerin farklı birçok üniversiteden mezun olmuş öğretmen tarafından belirtildiği görülmektedir.



Şekil 1. Katılımcıların lisans eğitimlerine ilişkin görüşleri

Katılımcılardan bazıları, lisans düzeyinde öğrendiklerinin sınıf ortamında uygulanabilirliğinin düşük olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda görüş bildiren öğretmenler, lisans eğitimlerinde teorik bilgileri edinmiş olsalar da öğretmenlik mesleğinde bu bilgileri kullanmakta zorlanmaktadır. Kahramanmaraş'ta çalışan, meslekte 5. yılındaki bir öğretmen “Aldığımız öğretim derslerinin sahaya indiğimizde yetersiz kaldığını gördüm. Lisans eğitiminde teorik olarak öğrendiğim şeyleri her biri kendine has öğrencilerle uygulamakta zorluk çekiyorum.” ifadesiyle görüşünü belirtmiştir. Meslekte 16. yılındaki deneyimli bir öğretmen ise “Lisans düzeyinde gördüğüm dersler öğretmen olduktan sonra çok az düzeyde işime yaradı. Birleştirilmiş sınıfta göreve başladım ve mesleği çalıştıkça öğrendim maalesef. Öğrendiğimiz bilgileri uygulamalı görmediğimiz için kalıcı olmadı ve kitabi bilgiler sınıf ortamımızda karşılığını bulmadı.” ifadeleriyle lisans düzeyinde öğrendiklerinin uygulanabilirliğini düşük bulduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların dile getirdiği bir diğer olumsuz deneyim, lisans düzeyindeki derslerin teorik ağırlıklı olmasıdır. Bir katılımcı, bu konudaki görüşünü “Derslerimiz çok fazla teoriktir. Uygulamada işe yarayacak, hayatilik ilkesi göz önünde bulundurulmuş bir programın olmasını isterdim.” şeklinde dile getirmiştir. Derslere giren öğretim elemanlarının yetersizliği ve verimsizliği de dile getirilen bir başka olumsuzluktur. Bu konuda katılımcılar “Derslerimize alanında uzman olan öğretim görevlisi kişiler girmedi.” ve “Bazı hocalarımız maalesef yeniliğe ayak uyduramamıştı.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Bunların yanı sıra sayısal derslerin yoğun ve içeriklerinin ağır olması, atmosferin olumsuz olması ve yenilikçilik ile değişimden uzak olunması, katılımcı sınıf öğretmenlerinin lisans öğrenimlerine ilişkin dile getirdikleri olumsuzluklar arasında yer almıştır. 4 katılımcı ise görüşünü yalnızca “yetersiz” şeklinde ifade etmiş, bu yanıtlar kategoriler arasında dahil edilmemiştir.

Sınıf öğretmenlerinin lisans öğrenimlerine ilişkin olumlu görüşlerinde ise bu sürecin teorik açıdan faydalı olmasına vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu konudaki görüşlerini meslekteki 8. yılında olan bir öğretmen “Teorik bilgileri oldukça iyi öğrendik.”, bir başka öğretmen ise “teorik olarak alınabilecek en güzel eğitimi aldık.” şeklinde ifade etmiştir. Ancak bu kategoride verilen tüm yanıtlarda teorik eğitimin faydalı olmasına karşın uygulama yönünün zayıf olduğu ifade edilmiştir. Malatya’da çalışan bir öğretmenin “Teorik olarak faydalı ancak uygulama olarak eksik.” ve Şırnak’ta çalışan bir öğretmenin “Teorik olarak yeterli ancak pratikte daha fazla eğitim olmalı.” görüşleri, bu karşıtlığı ortaya koymaktadır. Bu durum, teori ile uygulama arasındaki dengesizliği gözler önüne sermektedir.

Katılımcıların ifade ettiği diğer olumlu görüşler ise lisans eğitimlerinde öğretim üyelerinin nitelikli olması ve bilgilerin meslekte uygulanabilir olmasıdır. Bir katılımcının “İyi bir eğitim aldığımı düşünüyorum. Çoğu öğretmenimiz alanlarında başarılı ve deneyimli eğitmenlerdi.” şeklindeki ifadesi ile Şırnak’ta çalışan, meslekte 5. yılında olan bir

öğretmenin “*Lisans ortamında gördüğüm öğrenimle öğretmen olduğum zaman karşılaştığım sorunları çok rahat çözebildim. Kağıt üzerinde eğitim almadığımı sınıf ortamına uyarlayabildiğimi fark ettim. Benim için en olumlu tarafı buydu.*” ifadesi, bu olumlu görüşlere örnek olarak verilebilir.

### 3.2. Lisans Öğrenilen Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Kullanılmasına İlişkin Görüşler

Araştırmanın başında yapılan pilot uygulamada, sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde öğrendikleri öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamakta zorlandıklarına vurgu yapması dikkat çekmiş, bu nedenle veri toplama sürecinde öğretmenlere bu durum ayrıca sorularak ele alınmıştır. Katılımcı yanıtları göz önüne alındığında bazıları birbiriyle çelişen, bazıları benzerliklere sahip olsa da farklı anlamlar taşıyan kategorilere ulaşıldığı görülmektedir. Katılımcıların önemli bir kısmı, lisans programında öğrendikleri öğretim yöntem ve tekniklerinin birçoğunu meslek hayatlarında kullanamadıklarını ifade etmiştir. Örneğin bir öğretmen, bu konudaki görüşünü “*Teoride öğrendiğimiz tekniklerin birçoğunu maalesef öğretmenlikte uygulayamıyoruz.*” şeklinde belirtmiştir. Şartlar nedeniyle kullanmanın zor olmasını ifade eden kategorideki yanıtlar ise hem “*birçoğu uygulanamıyor*” kategorisine dahil olan hem de yöntem ve tekniklerin uygulanamama nedenini açıklayan yanıtlardır. Katılımcılar sınıftaki bireysel farklılıklar, fiziki koşullar, yoğun müfredat gibi şartlar nedeniyle öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmakta zorlandıklarını ifade etmiştir. Bu doğrultuda Mardin’de çalışan, 8. yılındaki bir öğretmen “*Üniversite eğitimimde öğretim yöntem ve tekniklerini ayrıntılı olarak öğrendim. Sınıfta bunu uygulamak kimi zaman çok zor oluyor. Sınıfın seviye farklılığından dolayı istediğim şekilde gerçekleştiremiyorum.*” ifadesiyle, sınıf içindeki bireysel farklılıklar nedeniyle zorlandığını dile getirmiştir. Malatya’da çalışan bir öğretmen “*Kalabalık sınıflarda birçok tekniği kullanmak mümkün olmuyor.*” ifadesiyle, sınıf mevcudunun öğretim yöntem ve tekniklerini uygularken kendisini zorladığını belirtmiştir. Şırnak’ta çalışan bir öğretmen ise yöntem ve teknikleri uygulamakta zorlanmasına ilişkin görüşlerini “*Üniversitede öğrendiğimiz yöntem ve tekniklerin birçoğunun sınıflarımızın kalabalık olması, teknik yetersizlikler, daha çok akademik başarı odaklı bir anlayış söz konusu olması, yetiştirmek zorunda olduğumuz müfredat gibi birçok nedenden dolayı kısıtlı bir kısmını aktarabiliyoruz.*” ifadeleriyle dile getirmiştir. Görüldüğü üzere farklı nedenler, lisans eğitiminde öğrenilen öğretim yöntem ve tekniklerinin farklı ortamlarda uygulanmasını zorlaştırmaktadır.

Öğrenilen öğretim yöntem ve tekniklerinin birçoğunun uygulanamaması ve şartların zorlayıcı olmasıyla benzer doğrultuda olan diğer bazı kategoriler de bulunmaktadır. Yöntem ve tekniklerin çoğunun işlevsel olmaması, bunlardan biridir. Meslekte 7. yılındaki bir katılımcının “*Çoğu uygulamaya geçirilmesi çok zor, pratiklikten ve işlevselliğinden uzak teknikler.*” şeklinde ifade ettiği bu durum, yöntem ve tekniklerin birçoğunun kullanılamamasının başka bir sebebi olarak gösterilebilir. Benzer şekilde bazı öğretmenlerin kendi öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirerek kullanması da söz konusudur. Şırnak’ta çalışan, meslekte henüz 2. yılındaki bir öğretmen bu konudaki görüşünü “*Genelde kullanımı çok zor oluyor ve kendi yöntem ve tekniklerimi bulmaya çalışıyorum.*” şeklinde dile getirmiştir. Ayrıca başka bir öğretmenin “*Yetersiz eğitim ve öğretim yapıldığı için zamanında almamız gereken dersler çoğu zaman soyut bir şekilde işlendi. Kendimizi üniversitede yeteri kadar geliştiremedik.*” ifadesiyle belirttiği gibi lisans eğitiminde öğretim yöntem ve tekniklerinin yeterince öğrenilememiş olması gibi durumlar da bu yöntem ve tekniklerin uygulanamamasında etkili olmuştur.

Katılımcılardan bazıları, lisans eğitiminde öğrendiği öğretim yöntem ve tekniklerini kısmen kullanabildiğini ifade etmiştir. Şırnak’ta çalışan bir öğretmen, “*Bulduğum imkanlar dahilinde hepsini uygulayamasam da uygulayabildiklerim faydalı oluyor.*” ifadesiyle öğretim yöntem ve tekniklerini şartlar nedeniyle kısmen uygulayabildiğini belirtmiştir. Başka bir katılımcı “*Bazılarını kullanıyorum ama bazılarını uygun bulmuyorum.*” ifadesiyle, bunu kendi isteğiyle yaptığını dile getirmiştir. Şanlıurfa’da çalışan, meslekte 6. yılındaki bir katılımcı ise “*İlk yıllarımda daha çok kullansam da ara ara derslerimde uygulamaya çalışıyorum.*” ifadesiyle yöntem ve teknikleri zamanla daha az kullandığını belirtmiştir. Bunların yanı sıra yöntem ve tekniklerin birçoğunun uygulandığını dile getiren katılımcılar da vardır. Bu doğrultudaki görüşlerini Malatya’da çalışan, 10. yılındaki bir öğretmen “*Gördüğüm bütün öğretim yöntem ve teknikleri öğretmenlik mesleğimde kullanıyorum.*”, meslekteki 7. yılında olan bir öğretmen ise “*Özellikle staj yılımda kazandığım deneyimler ve danışmanımdan aldığım dönütleri hala hatırlıyor ve öğrendiğim yöntem teknikleri kullanıyorum.*” şeklinde ifade etmiştir.

### 3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Faydalı ve Az Faydalı Buldukları Dersler

Katılımcılara, öğretmenlik deneyimlerini düşündüklerinde lisans öğrenimlerinde gördükleri derslerden hangilerini faydalı buldukları ve az faydalı buldukları sorulmuştur. Dersleri hatırlamaları amacıyla öğrenim gördükleri yıllarda geçerli olan sınıf öğretmenliği lisans programı katılımcılara gösterilmiştir. Katılımcılara meslek bilgisi, alan eğitimi ve genel kültür derslerinden hangilerini faydalı ya da az faydalı buldukları ayrı ayrı sorulmamıştır. Ancak bulgular, görüşmelerde ifade edilen derslerin 2006 lisans programı referans alınıp ait oldukları sınıflandırmaya göre

kategorilendirilmesiyle ele alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin faydalı buldukları derslere ve bunların kategorilerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1  
*Sınıf Öğretmenlerinin Lisans Eğitiminde Faydalı Buldukları Dersler*

Kategori	Ders
Meslek Bilgisi	Sınıf Yönetimi
	Öğretim İlke ve Yöntemleri
	Okul Deneyimi
	Eğitim Psikolojisi
	Öğretmenlik Uygulamaları
	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı
	Ölçme ve Değerlendirme
	Gelişim ve Öğrenme
	Eğitim Bilimine Giriş
	Rehberlik
Alan ve Alan Bilgisi	Drama
	İlkokuma ve Yazma Öğretimi
	Matematik Öğretimi
	Erken Çocukluk Eğitimi
	Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi
	Çocuk Edebiyatı
	Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim
	Hayat Bilgisi Öğretimi
	Türk Dili I/II
Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları	
Genel Kültür	Bilgisayar I/II

Tablo 1 incelendiğinde ve katılımcı yanıtları göz önünde bulundurulduğunda, katılımcı sınıf öğretmenlerinin ağırlıklı Sınıf Yönetimi, Drama, Öğretim İlke ve Yöntemleri, İlkokuma ve Yazma Öğretimi, Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulamaları, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı gibi uygulamaya dönük olduğu söylenebilecek dersleri faydalı buldukları anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra lisans programında, alan ve alan bilgisi derslerine göre daha az sayıda dersin bulunduğu meslek bilgisi kategorisine ait derslerin önemli bir kısmının öğretmenlerce faydalı bulunduğu görülmektedir. *“Hemen hepsi faydalı ama mesleki dersler daha çok işime yarıyor.”* gibi katılımcı görüşleri de meslek bilgisi derslerinin daha faydalı bulunduğuna yönelik bir eğilim olduğunu yansıtmaktadır.

Tablo 1’de yer alan bilgiler incelendiğinde, meslek bilgisi derslerinden 2006 sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan seçmeli ders, Özel Eğitim, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi dışındaki tüm derslerin faydalı bulunduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak 1998 lisans programında yer alan Gelişim ve Öğrenme dersi de katılımcılar tarafından faydalı bulunmaktadır. Meslek bilgisi derslerinin oldukça fazla sayıda katılımcı tarafından faydalı bulunduğunun vurgulanması da bu noktada önemli olabilir.

Alan ve alan bilgisi derslerinden özellikle Drama, İlkokuma ve Yazma Öğretimi dersleri, katılımcı sınıf öğretmenleri tarafından faydalı görülmektedir. Tablo 1’de de yer alan öğretime yönelik derslerin yanı sıra Erken Çocukluk Eğitimi, Türk Dili, Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları gibi derslerin de faydalı bulunduğu anlaşılmaktadır. Genel kültür derslerinden ise sadece Bilgisayar dersinin faydalı olduğu katılımcılarca ifade edilmiştir. Bu durum dikkat çekici olarak nitelendirilebilir. Tüm bunlara ek olarak *“Hepsinin gizli de olsa faydası olduğunu düşünüyorum.”* ve *“Hepsi. Çünkü ilkokul düzeyinde hepsine ihtiyacımız var. Çocuğun seviyesine uygun şekilde her şeyi bilmek zorundayız.”* şeklinde tüm derslerin faydalı olduğunu ifade eden görüşler de bulunmaktadır.

Tablo 2

*Sınıf Öğretmenlerinin Lisans Eğitiminde Az Faydalı Buldukları Dersler*

Kategori	Ders
Alan ve Alan Bilgisi	Genel Fizik
	Genel Kimya
	Genel Biyoloji
	Uygarlık Tarihi
	Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı
	Çocuk Edebiyatı
	Temel Matematik I/II
	Yabancı Dil I/II
	Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları
	Çevre Eğitimi
	Güzel Yazı
Türk Dili	
Genel Kültür	Felsefe
	Sosyoloji

Tablo 2’de, katılımcıların lisans öğrenimlerinde az faydalı buldukları dersler ifade edilmiştir. Bu doğrultuda meslek bilgisi derslerinden faydasız görülen bir ders olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, faydalı görülen derslere ilişkin bulguyla da örtüşmektedir. Genel kültür derslerinden ise Felsefe ve Sosyoloji derslerinin az faydalı olarak görüldüğü anlaşılmaktadır.

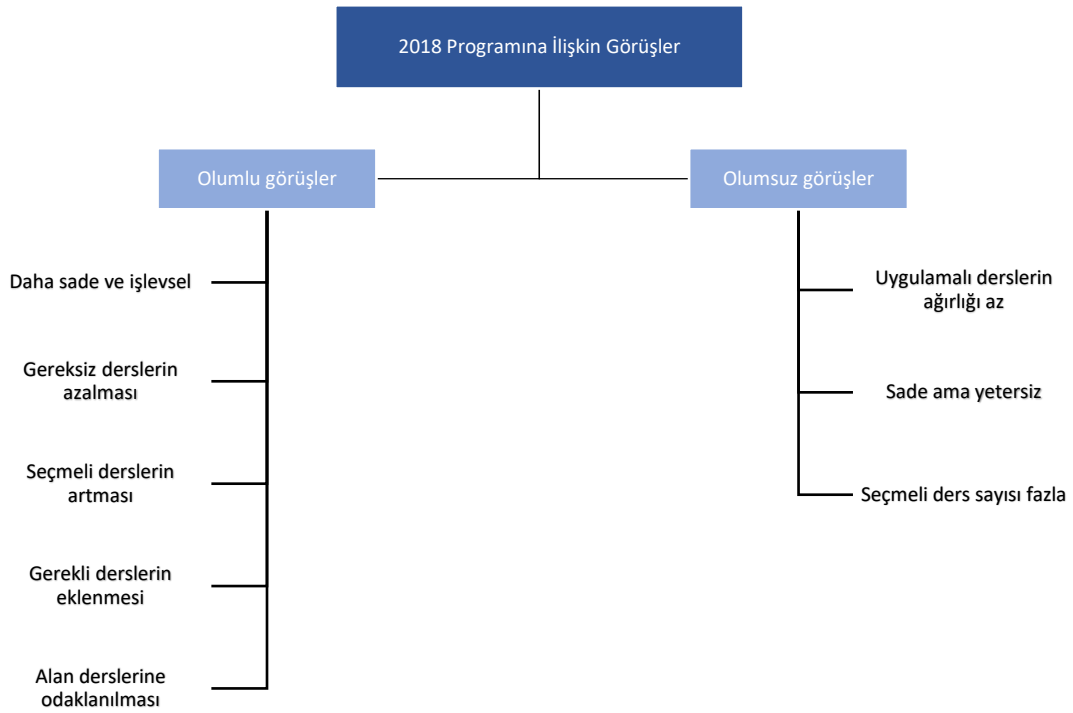
Az faydalı görülen dersler arasında Genel Fizik, Genel Kimya ve Genel Biyoloji derslerine katılımcıların önemli vurgu yaptıkları görülmektedir. Oldukça fazla sayıda katılımcı bu dersleri az faydalı bulurken bir katılımcı, “*Sayısal derslerin müfredatı hafifletilmeliydi.*” ifadesiyle fizik, kimya ve biyoloji derslerinin içeriğine işaret etmiştir. Başka bir katılımcının “*Uygarlık Tarihi dersi fazla detaylı ve gereksizdi.*” şeklinde görüşünü belirttiği Uygarlık Tarihi dersinin de az faydalı dersler arasında görüldüğü anlaşılmaktadır. Bir öğretmenin “*Çocuk Edebiyatı, kitap seçme açısından yararlı bir ders ama bunun bir ders olarak okutulması anlamsız.*” şeklinde ifade ettiği görüşünde olduğu gibi Çocuk Edebiyatı dersini az faydalı bulan katılımcılar bulunmaktadır. Az faydalı bulunan diğer dersler Tablo 2’de ifade edilmiştir. Bunlara ek olarak hiçbir dersi faydasız bulmayan katılımcılar olduğu gibi “*Birçoğunu faydasız buluyorum.*” şeklinde genelleyici görüşler de bulunmaktadır.

### 3.4. Sınıf Öğretmenlerinin 2018 Lisans Programı Hakkındaki Görüşleri

Katılımcıların 2018 yılında uygulamaya konulan sınıf öğretmenliği lisans programı hakkındaki görüşleri de alınmıştır. Sınıf öğretmenliği lisans programı için paydaş olarak düşünülebilecek olan sınıf öğretmenlerinin deneyimlerinden faydalanarak, onların görüşlerine göre yeni lisans programının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bundan önceki araştırma soruları, öğretmenlerin kendi öğrenim gördükleri programın mesleki deneyimlerdeki olumlu ve olumsuz etkilerini ele almıştır. Bunun devamında, bu araştırma sorusu ile öğretmenlerin kendi programlarındaki olumlu ve olumsuz yanları da göz önünde bulundurarak, yeni programı ve dersleri değerlendirmeleri istenmiştir. Bu şekilde kendi yaşadıkları olumsuz deneyimlerin, yeni lisans programında çözülmüş ya da hâlâ devam etmekte olduğu gibi çıkarımlar yapmaları beklenmiştir. Program ve dersler hakkında bilgilendirilen katılımcıların görüşleri doğrultusunda olumlu ve olumsuz görüşler alt temaları oluşturulmuştur. Bunlara ilişkin bilgiler Şekil 2’de ifade edilmiştir.

Araştırmanın katılımcılarının önemli bir bölümü, 2018 sınıf öğretmenliği lisans programını olumlu karşılamıştır. Bu görüşler arasında, gereksiz görülen derslerin sayısının azalması ile programın sade ve işlevsel olması ön plana çıkmaktadır. Meslekte 6. yılındaki bir öğretmen “Fizik, kimya, biyoloji, matematik, coğrafya gibi derslerinin programdan çıkarılmasının iyi olduğunu düşünüyorum. Biz zaten bu dersleri yaparak, sınavları kazanıp üniversiteye geliyoruz. Tekrar aynı dersleri almanın zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.” ifadesiyle gereksiz gördüğü derslerin azalmasını olumlu bulduğunu ifade etmiştir. “Teorik derslerde ve uygulamada işimize yaramayacak derslerde azalmalar olmuş. Genel itibarıyla daha işlevsel bir program olmuş.” ve “Öğretmenlikte işimize yaramayan bazı derslerin kaldırılması ve sadeleşmesi iyi olmuş.” şeklindeki görüşler de gereksiz derslerin azalmasıyla daha sade ve işlevsel bir program oluşturulmuşu dile getirmiştir.





Şekil 2. Katılımcıların 2018 sınıf öğretmenliği lisans programı hakkındaki görüşleri

Seçmeli derslerin sayısının artması, katılımcıların yeni programa ilişkin olumlu görüşleri arasındadır. Bir katılımcı bu konudaki görüşünü “*Seçmeli derslerin sayısının artması, öğretmenlerin ilgi alanlarına yönelmesi konusunda faydalı olmuş.*” şeklinde ifade etmiştir. Başka bir katılımcı da “*Seçmeli derslerin eklenmiş olması programı daha kullanışlı yapmış.*” şeklinde belirttiği görüşüyle seçmeli derslerin programa esneklik kazandırdığını dile getirmiştir. Gerekli derslerin eklenmesi kategorisinde yer alan yanıtlarda ise Değerler Eğitimi dersi ile Eğitimde Etik ve Ahlâk derslerinin programa eklenmesinin olumlu görüldüğü vurgulanmıştır. Alan derslerine odaklanılması kategorisinde de alan eğitimine yönelik derslerin daha ağırlıklı hâle geldiği ifade edilerek bunun olumlu olduğu görüşleri bildirilmiştir.

2018 sınıf öğretmenliği lisans programına yönelik az sayıdaki olumsuz görüş arasında uygulamalı derslerin sayısının az olması, sade ve yetersiz olması, seçmeli ders sayısının az olması yer almaktadır. Meslekte 9. yılındaki bir öğretmen, “*Bence yeni programda da eski programda da olması gereken en önemli ders Öğretmenlik Uygulamaları. 4 yıl boyunca olmalı, her yıl bir sınıfta neler yapılır, dersler nasıl işlenir iyice öğrenilmeli. Üniversite öğrencileri sahada olmalı.*” ifadesiyle uygulama derslerinin yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Benzer bir görüş, bir katılımcı tarafından “*Okul deneyimi dersinin çıkarılması ve öğretmenlik uygulamasının artırılmaması ise bence olumsuz.*” ifadesiyle belirtmiştir. Katılımcıların bir kısmı programın sadeleştirilmiş olmasını olumlu bulurken bir katılımcı ise “*Daha sade bir program olduğunu düşünüyorum. Kendi okuduğum dönemle kıyaslandığında yetersiz olduğunu görüyorum.*” ifadesiyle bu durumu olumsuz olarak gördüğünü belirtmişti. Meslekte 4. yılındaki bir öğretmen ise seçmeli ders sayısının fazla olmasını “*Fazla esnek, bu kadar seçmeli ders olmamalı. Bana göre bir sınıf öğretmeni her şeyi bilmeli.*” ifadesiyle eleştirmiştir.

#### 4. Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, katılımcı sınıf öğretmenlerinin lisans öğrenimlerini fazla teorik ve uygulama yönünden zayıf buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Taş vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada da sınıf öğretmenlerinin ve öğretim üyelerinin teori ile uygulama arasındaki dengenin sağlanması, uygulamalı derslerin ağırlığının artırılması şeklinde görüşler belirttikleri belirlenmiştir. Vural (2006) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf öğretmeni adaylarının, derslerin uygulamaya dönük olması gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Kılıç Özmen (2019) tarafından yapılan çalışmada da sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının, uygulamalı derslerin artması gerektiği yönünde görüş bildirdikleri

belirlenmiştir. Bununla birlikte yurtdışında yapılan bazı araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülebilir (Kosnik ve Beck, 2009; Saloviita ve Tolvanen, 2017). Flores vd. (2014), sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamasının okullarda uygulanabilirlik açısından çok kısa olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Murray ve Passy (2014) de sınıf öğretmeni yetiştirme programının öğretmen adaylarını okula hazırlamak konusunda eksiklikleri olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlik, diğer birçok meslekte olduğu gibi kısıtlı görevlerle başlamak yerine doğrudan okullarda tam anlamıyla sorumluluk alınan ve bu statü zaman içinde değişmeyen bir meslektir. Bu nedenle öğretmenlerin, okullarda karşılaşacaklarına bir an önce hazır olmaları beklenir (Tynjälä ve Heikkinen, 2011). Bunun için de öğretmenlerin uygulama açısından zengin ve yeterli bir hizmet öncesi eğitim almaları önemlidir. Senemoğlu'nun (2011), öğretmenlerin mesleki becerilerini diğer bileşenlere göre okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde kazandıklarına yönelik bulgusu, uygulamanın önemini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada, katılımcılarca teorik ağırlıklı ve uygulama yönü zayıf olarak nitelendirilen bu eğitimin teorik açıdan faydalı olduğu da ifade edilmiştir. Kosnik ve Beck (2009) tarafından yapılan çalışmada, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin teorik anlayışı önemli gördükleri ancak hizmet öncesi eğitimde yeterince teorik bilgiyle donatılmadıklarını, teoriyi yeterince anlayamadıklarını düşündükleri belirlenmiştir. Hizmet öncesi eğitim programlarında çok fazla konunun ele alınmaya çalışılması, önemli konuların üzerinde yeterince durulamamasına neden olmaktadır. Bazı katılımcıların, uygulama yönünün zayıf olması ile benzer doğrultuda öğrenilenlerin meslekte uygulanabilirliğinin düşük olduğunu deneyimledikleri anlaşılmaktadır. Buna karşın daha az sayıdaki bazı katılımcılar, bilgilerin meslekte uygulanabilir olduğunu ifade etmiştir. Bir diğer karşıtlık da öğretim üyelerinin yeterliği konusundadır. Katılımcılar arasında öğretim üyelerinin verimsiz olduğunu ifade edenler olduğu gibi öğretim üyelerini nitelikli bulanlar da bulunmaktadır. Bu durumun, farklı üniversitelerde öğrenim görmüş olmalarından ya da aynı üniversitede olsalar dahi öğretim üyelerinden farklı şekillerde etkilenmiş olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimlerini teorik açıdan faydalı, uygulama açısından yetersiz görmeleriyle benzer doğrultuda, lisans eğitiminde öğrendikleri öğretim yöntem ve tekniklerinin birçoğunu meslekte kullanmakta zorlandıklarına ilişkin katılımcı görüşleri bulunmaktadır. Yöntem ve tekniklerin birçoğunu kullanmadığını belirten katılımcılar bireysel farklılıklar, fiziki koşullar, yoğun müfredat gibi şartlardan dolayı bunları kullanmanın zor olduğu görüşündedir. Ayrıca lisansta öğrenilen öğretim yöntem ve tekniklerinin çoğunun işlevsel olmaması, bunların lisansta yeterince öğrenilememiş olması gibi zorluklar da bulunmaktadır. Bu noktada uygulamanın yetersiz olması gibi teorik netlik ve derinlik kazandırılmaması da teori ile pratiği ilişkilendirememeye nedeni olabilir. Öğretim ilke ve yöntemlerinin nasıl uygulanacağına da gösterilmesi gerekliliği, araştırmalarda öğretmenler tarafından dile getirilmiştir (Kosnik ve Beck, 2009). Bunların yanı sıra lisans eğitiminde öğrendiği öğretim yöntem ve tekniklerinin birçoğunu kullandığını ve faydalı olduğunu belirten ya da belli koşullar altında kısmen bunları kullanabildiğini belirten katılımcılar da vardır. Bu karşıtlığın çalışılan okulun fiziki şartları ve velilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, mezun olunan üniversite gibi değişkenlerle bağlantılı olmasından söz edilebileceği hâlde bunun ayrıca araştırılması gerekmektedir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimlerini göz önünde bulundurduklarında özellikle meslek bilgisi derslerini faydalı buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çoban (2011) tarafından yapılan araştırmada da meslek bilgisi derslerinin diğer derslere göre meslekte daha faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf Yönetimi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Okul Deneyimi başta olmak üzere birçok meslek bilgisi dersinin yanı sıra Drama, İlkokuma ve Yazma Öğretimi gibi alan derslerini sınıf öğretmenleri faydalı görmektedir. Katılımcıların önemli kısmı tarafından uygulama yönü ve uygulanabilirliği zayıf olarak nitelendirilen sınıf öğretmenliği lisans eğitiminde uygulamaya dönük olarak nitelendirilebilecek bu derslerin faydalı görülmesinin tutarlı olduğu ifade edilebilir. Az faydalı görülen dersler arasında ise Genel Fizik, Genel Kimya, Genel Biyoloji ve Uygarlık Tarihi dersleri ön plana çıkmaktadır. Vural (2006) ve Kılıç Özmen (2019) tarafından yapılan araştırmalarda da sınıf öğretmeni adaylarının, bu derslerin programdan çıkarılması gerektiği yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Faydasız ya da az faydalı bulunan dersler arasında meslek bilgisi derslerinin olmaması ve alan bilgisi ile genel kültür derslerinden de sınıf öğretmenliğinde uygulamaya dönük olmayan derslerin az faydalı olarak nitelendirilmesi dikkat çekici bir noktadır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin meslekte uygulama alanı olmayan dersleri az faydalı, uygulamaya dönük dersleri ise faydalı buldukları sonucu çıkarılabilir.

2018 sınıf öğretmenliği lisans programı, 2018-2019 öğretim yılında 1. sınıfa başlayan öğrencilerle birlikte uygulamaya konulmuştur. Bu nedenle ilk mezunlarını 2021-2022 öğretim yılının sonunda verecektir. Bu programa ilişkin, 1998 ve 2006 lisans programları ile öğrenim görmüş olan sınıf öğretmenlerinin olumlu görüşlerinin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Katılımcıların faydasız dersler arasında da ifade ettikleri Genel Fizik, Genel Kimya gibi bazı derslerin programdan çıkarılmış olması olumlu karşılanmıştır. Bu durum, Kılıç Özmen (2019) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu hâliyle yeni program daha sade ve işlevsel görülmektedir. Ayrıca Değerler Eğitimi gibi bazı derslerin de güncelliği yakalamak adına olumlu karşılandığı söylenebilir. Ancak programın sadeleştirilmesini yetersizlik olarak algılayarak olumsuz görüş bildiren katılımcılar da bulunmaktadır. Diğer bir

karşıtlık da seçmeli dersler konusundadır. Katılımcıların bir kısmı seçmeli ders sayısının artmasını olumlu bir esneklik olarak görürken bazı katılımcılar bunu olumsuz görmektedir. Uygulamalı derslerin sayısının yetersiz olması da katılımcıların, lisans öğrenimlerinin uygulama yönünü zayıf bulmalarıyla tutarlı şekilde olumsuz karşılanmıştır. Özellikle faydalı dersler arasında belirtilen Okul Deneyimi dersinin programdan çıkarılması bu görüşü tetiklemektedir. Öğretim yeterliliği için önemli bir kaynak olarak sınıf içinde öğrencilerle ve öğretim materyalleriyle etkileşimden kazanılacak deneyim, öğretmen adaylarının performans başarıları duygusu kazanmalarına ve performanslarını artırmalarına yardımcı olur (Liaw, 2009). Bu nedenle okul deneyimi dersinin öğretmenlerce önemli görülmesi anlaşılabilir. 2018 sınıf öğretmenliği lisans programında, uygulamalı ders sayısı dışında, katılımcıların dile getirdiği bazı sorunların giderildiği görülebilir. Ancak “teori ağırlıklı, uygulamada zayıf” olarak nitelendirilen sınıf öğretmenliği lisans eğitiminde uygulama konusunda çözülmesi gereken sorunların da önemli olduğu açıktır.

## 5. Öneriler

Araştırmada ulaşılan en belirgin sonucun, sınıf öğretmenlerinin lisans öğrenimlerinde uygulamalı dersleri yetersiz görmeleri ve öğrenilenlerin uygulanabilirliğini düşük bulmaları olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda Öğretmenlik Uygulamaları dersinin daha erken dönemlere alınması ve ders yükünün artırılması önerilebilir. Buna karşın uygulamalı derslerden biri olan Okul Deneyimi dersinin 2018 lisans programından çıkarılması bu noktada eleştiri konusu olmalıdır. Bu dersin programda yer almaması, öğretmen adaylarının okulu ve okul ortamını yeterince tanıyamadan mesleğe başlaması sonucunu doğurmaktadır (Küçükahmet, 2007). Okul Deneyimi dersinin programa tekrar alınmasının yanı sıra öğretmenlerin meslek bilgisi derslerini faydalı ve gerekli buldukları şeklindeki bulgudan yola çıkarak, daha fazla meslek bilgisi dersinin programa eklenmesi önerilebilir. Meslek bilgisi derslerinin ve uygulamalı derslerin ağırlık kazanacağı bir lisans eğitimi, öğretmen adaylarının mesleğe daha hazır bir şekilde başlamalarını ve öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama konusunda daha az zorluk yaşamalarını sağlayabilir. Bunun dışında, faydalı olmadığı düşünülen dersler gibi bazı konuların 2018 lisans programında çözüme ulaştığı görülmektedir. Yaşanan eksikliklerin genellenebilirliği açısından geniş kapsamlı bir nicel çalışma yürütülerek hem öğretmenlerin mesleki deneyimlerinden hem de öğretmen adayların ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinden faydalanılabilir. Sınıf öğretmenliği lisans programının özellikle uygulama yönündeki eksiklerini gidermek üzere öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin görüşleri de alınarak yeni bir model önerisi ortaya konulabilir.

### 5.1. Sınırlılıklar

Bu araştırmada verilerin bir kısmı, katılımcılara gönderilen online formlar aracılığıyla toplanmıştır. Pandemi koşullarında katılımcıların yüz yüze görüşmekten kaçınması ve farklı illerdeki katılımcılara ulaşma çabası, bunun nedenlerindedir. Pandemi nedeniyle okulların kapalı kaldığı 1 yıldan fazla süre boyunca online ders vermek zorunda olan öğretmenler, ciddi anlamda yorgunluk ve bıkkınlık yaşamıştır. Özellikle daha küçük yaş gruplarıyla bu süreci yürütmek zorunda kalan sınıf öğretmenlerinin daha çok yıprandığı söylenebilir. Bu nedenle çevrimiçi görüşmelere katılmak istemeyen çok sayıda öğretmen olmuştur. Bunun üzerine, verileri zenginleştirmek adına online formlarla da veri toplamının fayda sağlayabileceği düşünülmüştür. Online formlarla veri toplamının bir sınırlılığı, katılımcıların derinlemesine bilgi vermediği durumlarda sonda sorulara başvurulamamasıdır. Bu durum, araştırmanın da bir sınırlılığı olarak ifade edilebilir. Bunun yanı sıra araştırmada, resmi kurumlarda çalışmakta olan sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Meslekte uzun yıllar geçirmiş, lisans öğreniminin üzerinden uzun zaman geçmiş öğretmenlerin, lisans öğrenimlerine ilişkin deneyimlerini hatırlamakta, yaşantılarını bir değerlendirme süzgecinden geçirerek ifade etmekte güçlük çekmeleri muhtemeldir. Bu durum araştırmanın bir başka sınırlılığı olarak ele alınabilir. Buna karşın katılımcıların meslekteki yıllarının aralığı 1-24 olsa da ortalamasının 7.93 olması, bu sınırlılığının kapsamını azaltmış olabilir.

## 6. Etik Beyanı

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni; İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 01.02.2022 tarihli E.140270 sayılı kararı ile alınmıştır.

## Kaynakça

- Ataünal, A. (1994). *Türkiye’de ilkököl öğretmeni yetiştirme sorunu (1923 - 1994)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Bayraktar, Ş. (2011). Turkish preservice primary school teachers’ science teaching efficacy beliefs and attitudes toward science: The effect of a primary teacher education program. *School Science and Mathematics, 111*(3), 83–92.
- Blömeke, S., Felbrich, A., Müller, C., Kaiser, G. ve Lehmann, R. (2008). Effectiveness of teacher education. *ZDM Mathematics Education, 40*, 719–734.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. Ed. S. B. Demir ve M. Bütün; 6. baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çakmak, E. ve Civelek, F. (2013). Sınıf öğretmenliği lisans programının MEB özel alan öğretmen yeterlikleri açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(47), 349–367.
- Çaycı, B. (2011). Sınıf öğretmenliği lisans programındaki alan eğitimi derslerinin öğretmen yeterliği üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 1–12.
- Çoban, A. (2011). Sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*, 28–45.
- Darling-Hammond, L. (2000a). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education, 51*(3), 166–173.
- Darling-Hammond, L. (2000b). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives, 8*(1).
- Darling-Hammond, L., Chung, R. ve Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education, 53*(4), 286–302.
- Doğan, C. (2005). Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme politikaları ve sorunları. *Bilgi, 35*, 133–149.
- Enever, J. (2014). Primary English teacher education in Europe. *ELT Journal, 68*(3), 231–242.
- Flores, M. A., Santos, P., Fernandes, S. ve Pereira, D. (2014). Pre-service teachers’ views of their training: Key issues to sustain quality teacher education. *Journal of Teacher Education for Sustainability, 16*(2), 39–53.
- Genç, S. Z. (2005). Sınıf öğretmeni yetiştirme meselemiz. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*, 86–99.
- Greaney, V., Burke, A. ve McCann, J. (1999). Predictors of performance in primary-school teaching. *The Irish Journal of Education, 30*, 22–37.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (Çev. Ed. S. B. Demir; 4. baskıdan çeviri). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kılıç Özmen, Z. (2019). 2018 sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International, 9*(2), 521–548.
- Kosnik, C. ve Beck, C. (2009). *Priorities in teacher education: The 7 key elements of pre-service preparation*. London: Routledge.
- Kunzman, R. (2003). From teacher to student: The value of teacher education for experienced teachers. *Journal of Teacher Education, 54*(3), 241–253.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(2), 203–218.
- Liaw, E. (2009). Teacher efficacy of pre-service teachers in Taiwan: The influence of classroom teaching and group discussions. *Teaching and Teacher Education, 25*(1), 176–180.
- Marczyk, G., DeMatteo, D. ve Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. ve Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook* (3. baskı). California: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *20. Millî Eğitim Şûrası kararları*. Erişim adresi: [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_12/08163100\\_20\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf)
- Monk, H. (1994). Subject area preparation of secondary mathematics and science teachers and student achievement. *Economics of Education Review, 13*(2), 125–145.
- Murray, J. ve Passy, R. (2014). Primary teacher education in England: 40 years on. *Journal of Education for Teaching, 40*(5), 492–506.
- Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7. baskı). London: Pearson.
- Nilsson, P. (2008). Teaching for Understanding: The complex nature of pedagogical content knowledge in pre - service education *International Journal of Science Education, 30*(10), 1281–1299.

- Özdemir, M. (2018). Veri analiz yöntemleri: Nicel ve nitel veri analizi. K. Beycioğlu, N. Özer ve Y. Kondakçı (Ed.), *Eğitim yönetiminde araştırma* (s. 133–167) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3. baskı). California: Sage Publications.
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. New York: Oxford University Press.
- Saloviita, T. ve Tolvanen, A. (2017). Outcomes of primary teacher education in Finland: An exit survey. *Teaching Education*, 28(2), 211–225.
- Senemoğlu, N. (2003). Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme uygulamaları, sorunlar, öneriler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(5), 154–193.
- Senemoğlu, N. (2011). How effective are initial primary teacher education curricula in Turkey? Student teachers, faculty, and teachers let us know. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 36–47.
- Şahin, Ç. ve Kartal, O. Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 164–190.
- Taçman, M. (2009). *Sınıf öğretmenliği lisans programlarının öğretim becerilerini kazandırma yönünden değerlendirilmesi (Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Taş, İ. D., Kunduroğlu Akar, T. ve Kıroğlu, E. (2017). Sınıf öğretmenliği lisans programının öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Journal of Higher Education and Science*, 7(3), 578.
- Tynjälä, P. ve Heikkinen, H. L. T. (2011). Beginning teachers’ transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11–33.
- Ubuz, B. ve Sarı, S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının iyi öğretmen olma ile ilgili görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 53–61.
- Vural, L. (2006). Sınıf öğretmenliği programına kayıtlı öğrencilerin lisans programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 1–220.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu. (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*.
- Yükseköğretim Kurulu. (2007). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf>
- Yükseköğretim Kurulu. (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*.



Okul Müdürünün Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmen  
Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi:  
Öğretmen Motivasyonunun Aracı Rolü\*

Examining the Association Between Principal Instructional  
Leadership Practices and Teacher Professional Learning:  
The Mediating Role of Teacher Motivation

Göktuğhan Yılmaz<sup>a</sup>, Ali Çağatay Kılınç<sup>b†</sup>

<sup>a</sup>Ministry of National Education, Zonguldak, Türkiye

<sup>b</sup>Karabük University, Karabük, Türkiye

**Öz**

Bu araştırmanın amacı, okul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki doğrudan ve öğretmen motivasyonu aracılığıyla dolaylı ilişkileri ortaya koymaktır. Araştırma verileri Türkiye'nin Zonguldak ilinde görev yapan toplam 365 öğretmenden toplanmıştır. Öğretim liderliğinin bağımsız, öğretmen motivasyonunun aracı ve öğretmen mesleki öğrenmesinin bağımlı değişken olarak kurgulandığı ilişkisel tarama modelindeki bu çalışmada, değişkenler arasındaki yapısal ilişkileri test etmek amacıyla Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen mesleki öğrenmesiyle doğrudan ve öğretmen motivasyonu üzerinden dolaylı olarak ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu araştırma, öğretmen motivasyonunun öğretim liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkiye aracılık eden bir değişken olduğunu ortaya koyarak alandaki bilgi birikimine katkıda bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak politika ve uygulamaya dönük bazı çıkarımlar sunulmuştur.

*Anahtar Kelimeler: Öğretim liderliği, öğretmen motivasyonu, öğretmen mesleki öğrenmesi, öğretmen.*

**Abstract**

The purpose of this study is to illuminate the direct association between principal instructional leadership practices and teacher professional learning and the indirect relationship via teacher motivation. The data of the study were gathered from 356 teachers working in Zonguldak province of Turkey. This cross-sectional study addressed the principal's instructional leadership as an independent variable, teacher motivation as a mediator, and teacher professional learning as a dependent variable, and performed Structural Equation Modelling (SEM) to test the relationships among these variables. Results illustrated that principal instructional leadership had direct association with teacher professional learning, and indirect relationship through teacher motivation. The present study adds evidence to the accumulated knowledge base by concluding that teacher motivation is a significant variable that mediates the empirical link between principal instructional leadership and teacher professional learning. The study provides several implications for policy and practice.

*Keywords: Principal instructional leadership, teacher motivation, teacher professional learning, teacher.*

© 2023 Başkent University Press, Başkent University Journal of Education. All rights reserved.

\*Bu çalışma, Göktuğhan Yılmaz tarafından Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ danışmanlığında Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü bünyesinde hazırlanan "Okul Müdürünün Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Öğretmen Motivasyonunun Aracı Rolü" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: <sup>a</sup>Göktuğhan Yılmaz, Ministry of National Education, Zonguldak, Türkiye. E-mail address: yilmazgoktughan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7350-3176.

<sup>b</sup>Ali Çağatay Kılınç, Department of Educational Sciences, Faculty of Letters, Karabük University, Karabük, Türkiye. E-mail address: cagataykilinc@karabuk.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9472-578X.

Received Date: September 24<sup>th</sup>, 2022. Acceptance Date: December 3<sup>rd</sup>, 2022.

## 1. Giriş

Okuldaki eğitimin niteliğini geliştiren ve okul etkililiğini artıran önemli faktörlerden biri, öğretmen mesleki öğrenmesidir (Darling-Hammond, 2000; Marzano vd., 2001). Son yıllarda yapılan araştırmalar, öğretmen mesleki öğrenmesinin öğretim ve öğrenme üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir (Karacabey vd., 2022; Liu vd., 2021; Özdemir, 2020; Thoonen vd., 2011). Bu bakımdan öğretmen mesleki öğrenmesi, özellikle gelişmekte olan ülkelerde politika yapımcıların ve uygulayıcıların dikkatini çekmiş ve okul geliştirme araştırmalarında dikkate değer bir kavram haline gelmiştir (Liu ve Hallinger, 2018).

Mevcut eğitim sisteminde, alan bilgisinin yanında bir öğretmenin çağın şartlarına uygun bireyler yetiştirmesine yardımcı olacak güncel pedagojik bilgi ve yeterliklere sahip olması beklenmektedir. Eğitim örgütleri bireyleri toplumsal süreçlere hazırlamanın yanında onlara öğrenmeyi öğretmekle ve onları hayat boyu öğrenen bireyler olarak yetiştirmekle yükümlüdürler. Çağdaş öğrenme teorileri, öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturma fırsatına sahip olduklarında en etkili şekilde öğrendiklerini kabul etmektedir (McLaughlin, 1997). Buna uygun bir öğretim yapabilmek için öğretmenlerin pedagojik açıdan sürekli kendilerini geliştirmeleri ve daha etkili bir öğretim yapabilmenin yollarını keşfetmeleri gerekmektedir (Putnam ve Borko, 2000). Bu durum okul gelişiminin önemli süreçlerinden biri olarak öğretmen mesleki öğrenmesinin önemini ortaya koymakta ve kavrama yönelik politik, teorik ve ampirik ilginin artmasına neden olmaktadır (Thoonen vd., 2011).

Son yıllarda alanyazında öğretmen mesleki öğrenmesinin içeriğine ve doğasına ilişkin yoğun tartışmalar yapılmaktadır (Kwakman, 2003; Qian ve Walker, 2013; Timperley, 2011). Buna göre tek seferlik mesleki eğitimler, kısa süreli profesyonel gelişim programları veya workshoplar gibi yaklaşımların sanılanın aksine mesleki öğrenme bağlamında yeterince etkili olmadığı; bunun yerine öğretmen mesleki öğrenmesi sürecinin okulla bütünleşmiş ve çalışma yaşamı boyunca süren bir anlayışa evrilmesi gerektiği tartışılmaktadır (Desimone, 2009). Başka bir anlatımla, öğretmenlerin çoğu zaman kendi iradeleri dışında yollandıkları ve gerçekte mesleki gelişimlerine katkısı son derece sınırlı olan hizmet içi eğitimler, etkili bir mesleki gelişim için yeterli görülmemektedir (Kwakman, 2003; Liu vd., 2016; Bektaş vd., 2022). Alanyazında öğretmen öğrenmesinin formal boyutu olarak düşünülebilecek bu durumun, öğretmenlerin meslektaşlarıyla paylaşımında buldukları, öğretimde değişimi ve gelişimi sağlamaya yönelik yapıcı tartışmalara katıldıkları ve mesleki bilgi ve becerilerini paylaştıkları okul-tabanlı bir informal öğrenmeyle desteklenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Borko, 2004; Opfer ve Pedder, 2011).

Alanyazında öğretmen mesleki öğrenmesiyle ilişkilendirilen en önemli kavramlardan birinin okul müdürünün liderliği olduğu görülmektedir (Liu ve Hallinger, 2018; Leithwood vd., 2010; Liv vd., 2016). Bu bağlamda son yıllarda liderlik ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkiye dönük çalışmalar ivme kazanmıştır (ör. Bellibaş ve Gümüş, 2021; Hallinger vd., 2019; Thoonen vd., 2011). Bu çalışmalarda özellikle öğretim liderliği ile mesleki öğrenme arasında doğrudan ve dolaylı ilişkilerin varlığı göze çarpmaktadır (ör. Liu ve Hallinger, 2018). Bununla birlikte alanyazında öğretim liderliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkiye aracılık eden değişkenlere yönelik bir bilgi birikimi de oluşmuştur. Nitekim yapılan araştırmalarda öz yeterlik (Liu ve Hallinger, 2018), kolektif öz yeterlik (Goddard vd., 2015), güven (Karacabey vd., 2022), iş tatmini (Liu vd., 2021) ve iş birliği (Goddard vd., 2015; Liu vd., 2021) gibi değişkenlerin öğretim liderliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkiye aracılık ettiği tespit edilmiştir.

Son yıllarda okul müdürünün liderlik pratikleri ve öğretmen öğrenmesine ilişkin yapılan çalışmalar ivme kazanmış olsa da alandaki bazı boşluklar halâ dikkat çekmektedir. Birincisi, Türkiye’de liderlik ve öğretmen öğrenmesi arasındaki ilişkiyi açıklamaya yönelik çalışmalar son derece sınırlıdır (ör. Bektaş vd., 2022). Uluslararası alanyazında ise konu ile ilgili çalışmaların daha çok Anglo-Sakson kültürün hâkim olduğu ülkelerde gerçekleştirildiği görülmektedir (Hallinger ve Kovacevic, 2019). Son dönemde Doğu Asya’da da kavrama yönelik ampirik ilgi artmıştır (ör. Hallinger ve Walker, 2017; Kulophas ve Hallinger, 2020; Liu ve Hallinger, 2018). İkincisi, liderlik ve mesleki öğrenme arasındaki ilişkide öğretmen motivasyonunun anlamlı bir aracılık rolü oynayıp oynamadığına ilişkin bulgular son derece sınırlıdır (Bektaş vd., 2022). Dolayısıyla liderlik, motivasyon ve mesleki öğrenme arasındaki ilişkilerin belirlenmesi, alanın ampirik gelişimine katkı sağlama potansiyeli taşımaktadır.

Türk eğitim sistemi son yirmi yılda yoğun bir eğitim reformu süreci yaşamakta ve bu değişimler sonucunda öğretmenlerin mesleki öğrenme faaliyetlerine katılmalarını destekleme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır (Gökmenoğlu vd., 2016). Bununla birlikte, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) son yıllarda okul müdürlerinin liderlik becerilerinin geliştirilmesini ve öğretmen mesleki öğrenmesinin artırılmasını önemli bir stratejik hedef olarak belirlemiştir (MEB, 2017, 2018). Ancak bu politikalara yön verecek nitelikte araştırma bulgularına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle mevcut çalışmanın hem alanyazına hem de Türkiye’de okulda yapılan öğretimin niteliğini geliştirmeye dönük olarak gerçekleştirilen politik girişimlere veri sağlaması beklenebilir. Son olarak mevcut araştırmanın sonuçlarının uygulayıcılara, öğretmen motivasyonunu ve mesleki öğrenmesini geliştirmek suretiyle okulda yapılan öğretimin niteliğini artırma noktasında yol gösterebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, mevcut araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretim liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişki nasıldır?
2. Öğretmen motivasyonu ve öğretim liderliği arasındaki ilişkide öğretmen mesleki öğrenmesi istatistiksel olarak anlamlı bir aracılık rolü oynamakta mıdır?

### 1.1. Öğretmen Mesleki Öğrenmesi

Öğretmen mesleki öğrenmesi öğretmenlerin okulda öğrenmelerini destekleyen yapılandırılmış öğrenme etkinlikleriyle birlikte, sınıf içinde gerçekleştirilen öğretim pratiklerini değerlendirdikleri ve bu süreçte öğrendiklerini meslektaşlarıyla paylaştıkları informal süreçler olarak değerlendirilmektedir (Bahous vd., 2016). Geleneksel yaklaşım mesleki öğrenmeyi, öğretmenlerin gelişimlerini seminer ya da workshoplar gibi okul dışı faaliyetlerle sağlayabilecekleri bir süreç olarak görmektedir. Daha güncel yaklaşımlar ise öğretmen öğrenmesini okul-tabanlı bir mesleki gelişim biçiminde ele almaktadır (Hallinger vd., 2019).

Geleneksel olarak öğretmenler mesleki bilgi ve becerilerini artırmak için hizmet içi kurslara, eğitimlere veya konferanslara katılmaktadırlar. Bu tür geleneksel yaklaşımların kısa süreli, tek seferlik ve sınıf bağlamından kopuk olması, en çok eleştiri alan yanlarıdır (Borko, 2004; Hargreaves, 1997; Putnam ve Borko, 2000). Bu anlayışa göre il ya da ilçe düzeyinde çeşitli okullardan öğretmenler merkezi bir yerde bir araya getirilir ve kendilerine belirli bir öğretim veya öğrenme stratejisi hakkında bilgi aktarımı yapılır. Bu geleneksel model, öğretmenleri temel mesleki öğrenme ortamlarından (okul ve sınıf) çıkarmakta ve öğretmenlerin hangi içerik ve türdeki mesleki öğrenmeye ihtiyaç duyduğunu diğer uzmanların en iyi bildiğini varsaymaktadır (Bruce vd., 2010). Buna karşın okul-temelli mesleki öğrenmede kritik nokta, okulların öğretmenlere doğrudan sınıf içi öğretim uygulamalarına dönüştürülebilir olumlu mesleki öğrenme fırsatları sağlamasıdır. Bu nedenle, okul bağlamının öğretmen mesleki öğrenmesi açısından önemi alanyazında dikkate değer bir nokta haline gelmektedir (Bellibaş ve Gümüş, 2021).

Mevcut çalışmada öğretmen mesleki öğrenmesi hem hizmet içi öğrenme etkinliklerini hem de okul-temelli mesleki gelişimi kapsayan daha geniş bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Buna göre bu çalışmada ele alınan öğretmen mesleki öğrenmesi kavramı dört boyutlu bir yapı arz etmektedir: işbirliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma (Liu vd., 2016; Liu ve Hallinger, 2018; Timperley, 2011; Kwakman, 2003). İşbirliği, öğretmenlerin okulda yapılan öğretimin niteliğini artırmaya dönük olarak gerçekleştirilen uygulamalarda ne düzeyde bir araya gelip birlikte çalıştıklarını odaklanmaktadır. Yansıtma, öğretmenin diğer öğretmenlerin gözlem ve değerlendirmeleri ile öğrencilerin yapılan öğretime yönelik dönütlerinden yararlanarak öğretim uygulamalarını değiştirmesi ve geliştirmesiyle ilişkilidir. Uygulama boyutu, öğretmenin sınıf içinde daha etkili öğretim uygulamaları gerçekleştirmek için yeni fikirler üretmesi ve yeni öğretim yöntemlerinden faydalanmasına göndermede bulunmaktadır. Son olarak bilgi tabanına ulaşma boyutu, öğretmenlerin farklı öğretim kaynakları ya da materyallerinden yararlanarak öğretimi ne düzeyde geliştirdiğiyle ilişkilidir (Liu vd., 2016; Liu ve Hallinger, 2018).

### 1.2. Öğretmen Motivasyonu

Öğretmen motivasyonu, öğretmenlerin pedagojik sürece katılmaya olan istekleri ve bilgilerini öğrencilerle paylaşma isteklerini açıklayan bir kavram olarak değerlendirilebilir. Öğretime motive olmuş öğretmenlerden temel beklenti, öğrencilerini akademik hedeflerine ulaşmaları noktasında cesaretlendirmeleri ve mesleğin gerektirdiği işleri ve sorumlulukları daha etkili bir biçimde yerine getirmeleridir (Han ve Jin, 2016). Birer profesyonel olarak öğretmenlerin bilgi ve becerilerini değişen çevre koşullarına uyarlamaları gerekmektedir. Öğretmenlerin değişen öğrenci popülasyonu, genişleyen bilgi alanları ve yeni sorumluluklarla ilgilenmeleri beklenmektedir (OECD, 2005). Ancak toplumun öğretmenlerden yüksek beklentileri olmasına rağmen, öğretmenlerin çoğu zaman özerklik, yetkinlik gibi temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılamaya elverişli olmayan ortamlarda çalıştıkları bilinmektedir (Stirling, 2014).

Bu çalışmada öğretmenlerin iş motivasyonlarına odaklanılmıştır. Bu bağlamda mevcut çalışmada öğretmen motivasyonu McClelland'ın (1961) başarı güdüsü teorisine dayandırılarak incelenmiştir. Başarı güdüsü, bireyin etkileşimde bulunduğu içsel, dışsal, bilişsel ve davranışsal bağlamda mükemmelliğe erişme azmi ve çabası olarak değerlendirilebilir (Karaman ve Smith, 2019). Bu noktadan hareketle, mevcut çalışmada öğretmen iş motivasyonu öğretmenin yaptığı işte kendini ne düzeyde başarılı, üretken, hırslı, çalışkan, kusursuz ve verimli olarak değerlendirdiği ile ilişkilidir. Yapılan çalışmalar, öğretmenin iş motivasyonunun sınıf ve okul içindeki davranışlarını etkilediğini göstermektedir (ör. Thoonen vd., 2011; Tran vd., 2018).



### 1.3. Öğretim Liderliği

Öğretim liderliği kavramının doğuşu önemli ölçüde 1970'li yıllarda ortaya çıkan etkili okul hareketine dayanmaktadır (Edmonds, 1979). Eğitim yönetimi alanının ilk özgün teorilerinden olan öğretim liderliğinin kuramsal temelleri Philip Hallinger ve Joseph Murphy'nin seksenlerin ortalarındaki çalışmaları ile atılmıştır (Hallinger ve Murphy, 1985). Öğretim liderliğinin odak noktasını, etkili bir öğretim yapmak suretiyle öğrenci başarısını ve öğrenmesini artırmak oluşturmaktadır. Zira erken dönemde yapılan araştırmalar, öğretim liderliği davranışları sergileyen okul müdürlerinin öğrenci öğrenmesi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Hallinger ve Heck, 1998). Öğretim liderliğinin öğrenci öğrenmesi üzerindeki somut ve olumlu etkilerini ortaya koyan erken dönem çalışmalarıyla birlikte okul müdürlerinin birer öğretim lideri olarak yetiştirilmesi ve öğretim liderliğinin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olmalarının sağlanması, özellikle batılı ülkelerde eğitim politikacılarının gündemine yerleşmiştir (Hallinger, 2005). Bu politik ilgiyle birlikte kavrama yönelik ampirik ilgi de ivmelenmiş ve öğretim liderliği alanında en fazla tartışılan, araştırılan ve incelenen liderlik stillerinden biri olmuştur (Gumus vd., 2018).

Eğitimde yaşanan sürekli değişimler, hesap verilebilirlik, kalite yönetimi gibi kavramların ortaya çıkması, değişen sistemler ve bunlara örgütsel olarak uyum sağlama gereksinimi, okul müdürlerinin yalnızca yönetim görevleriyle değil öğretimi geliştirmeye dönük uygulamalarla da ilgilenmeleri gerekliliğini doğurmuştur (Hallinger, 2005). Yapılan çalışmalar, özellikle okulun öğretim programını koordine ve kontrol etme boyutlarında, öğretim liderliğinin önemini ortaya koymuş; "etkili okul için etkili müdür" söylemini yeniden gündeme getirmiştir (Bossert vd., 1982). 1980'li yıllarda konuya ilişkin yapılan araştırmaların detaylı bir incelemesini yaptığı çalışmasında Hallinger (2003), etkili öğretim liderlerinin beş önemli özelliğinin göze çarptığını vurgulamıştır. Buna göre öğretim lideri olarak okul müdürü; (1) öğretim sürecini denetlemekte, (2) öğretim ve müfredatı ilişkin eylemleri yönetmekte, (3) kurumunda güçlü bir öğrenme ve öğretme kültürü oluşturmakta, (4) hedef yönelimli hareket etmekte ve (5) uzmanlık ve karizma gücüyle ekibini yönetmektedir.

Öğretim lideri olarak okul müdürünün öğretimi denetleme ve kontrol etme gibi görevleri doğası gereği buyurgan ve merkezileşmiş bir otorite anlayışına göndermede bulunmaktadırlar. Bu bağlamda öğretim liderliğinin okul müdürünü "tek adam" konumuna iten ve yukarıdan-aşağıya bir yönetim anlayışını ön plana çıkaran doğası, bazı araştırmacılar tarafından eleştirilmiştir (ör. Marks ve Printy, 2003). Her ne kadar bu ve benzeri kaygılar ve 1990'lı yıllarda ABD'deki okul sistemini yeniden yapılandırma girişimleri nedeniyle, araştırmacılar dikkatlerini dönüştürücü, dağıtıcı ve paylaşılan liderlik gibi daha demokratik liderlik stillerine çevirmiş olsalar da (Hallinger, 2003; Harris, 2008; Leithwood, 1992, 1994; Leithwood ve Jantzi, 2006), öğretim liderliği 2000'li yılların başında liderlik teorileri içinde yeniden öne çıkmıştır ve günümüzde ampirik ve politik açıdan en çok ele alınan liderlik stili olmaya devam etmektedir (Gumus vd., 2018).

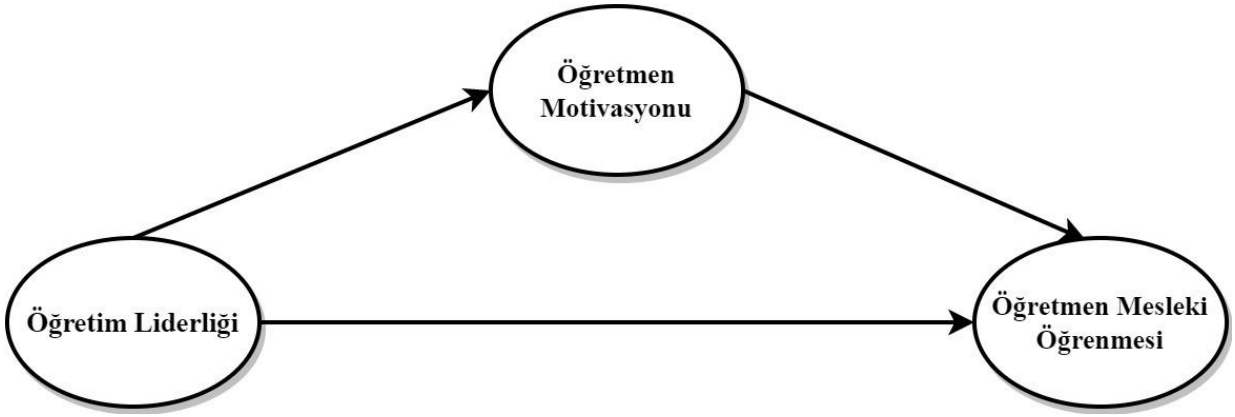
Bu çalışmada öğretim liderliği, Hallinger ve Murphy (1985) tarafından üç boyutta kavramsallaştıran teorik yapıya dayandırılmıştır: okul misyonunu tanımlama, öğretim programını yönetme ve olumlu bir okul iklimi oluşturma. Okul misyonunu tanımlama, okulun amaç ve hedeflerini belirleme ve bunları okul üyeleri ile paylaşma olarak ifade edilirken öğretim programını yönetme okul müdürünün okulda yapılan öğretim uygulamalarını gözlemlemesi ve değerlendirmesi, müfredatı koordine etmesi ve öğrenci başarısını takip etmesine yönelik eylemleri içermektedir. Son olarak olumlu bir okul iklimi oluşturma, okul müdürünün öğretime ayrılan zamanın en etkili biçimde kullanılmasını sağlamaya, öğretmenleri mesleki gelişimlerini sürdürme noktasında cesaretlendirmeye, okulda görünür olmaya ve öğrenme için yüksek standartlar belirlemeye dönük davranışlarını içermektedir.

### 1.4. Kavramsal Model

Okul müdürünün liderliğinin öğretme ve öğrenme süreçleriyle ilişkisinin belirlenmesi yaklaşık yarım asrı bulan akademik bir uğraştır (Bossert vd., 1982; Hallinger ve Murphy, 1985; Marks ve Printy, 2003; Grissom vd., 2021). Bu yönde yapılan çalışmalarda genel anlamda okul müdürünün liderliğinin öğretim ve öğrenci öğrenmesi üzerinde etkili bir değişken olduğu sonucuna varılmıştır. Daha detaylı bir alanyazın taraması ise okul müdürünün liderlik davranışları ile öğretim ve öğretme arasındaki ilişkinin daha çok dolaylı olduğunu göstermektedir (Bellibaş vd., 2022; Leithwood vd., 2020). Bu sonuç, liderlik ve öğrenme-öğretme süreçleri arasındaki ilişkiye aracılık eden okul ve öğretmen düzeyindeki faktörleri tespit etmeye odaklanan bir alt araştırma alanını vücuda getirmiştir. Örneğin; liderliğin dolaylı ilişkilerine yönelik kapsamlı araştırmalardan birini gerçekleştiren Leithwood ve diğerleri (2020), okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğrenci öğrenmesi arasındaki ilişkiye aracılık eden değişkenleri dört grupta incelemiştir: rasyonel (sınıfta yapılan öğretim, akademik baskı, disiplinli iklim ve öğretim zamanını etkili kullanma), duygusal (kolektif öğretmen yeterliği, güven, bağlılık), örgütsel (güvenli ve düzenli bir okul ortamı, işbirlikçi yapılar ve kültür, öğretim zamanının planlanması) ve ailevi (öğrencilerin okul içinde ve dışındaki başarısına yönelik aile beklentileri, öğrenci ve ailesi arasındaki iletişimin biçimi ve ailenin eğitime yönelik sosyal ve entelektüel kapasitesi). Mevcut çalışmada Leithwood ve diğerlerinin 4-Yol Modelinden (Four-Path Modeli) esinlenilerek liderlik ve öğretmen

öğrenmesi arasındaki ilişkide öğretmen duygularına dönük bir değişken olarak motivasyonun nasıl bir aracı değişken rolü oynadığına odaklanılmıştır. Şekil 1’de araştırmanın kavramsal modeli sunulmuştur.

Şekil 1’de verilen modelde, öğretim liderliğinin öğretmen mesleki öğrenmesiyle doğrudan ve dolaylı olarak ilişkili olan bağımsız bir değişken olarak kurgulandığı görülmektedir. Alanyazında bu savı destekleyen araştırma bulguları mevcuttur (ör. Bellibaş vd., 2022; Li vd., 2016). Bununla birlikte araştırmanın en önemli savını, öğretim liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkide öğretmen motivasyonunun aracı değişken rolü oynayabileceği oluşturmaktadır. İlgili alanyazında liderlik ve öğretmen öğrenmesi arasındaki ilişkide öz yeterlik (Liu ve Hallinger, 2018), kolektif öz yeterlik (Goddard vd., 2015) ve güven (Karacabey vd., 2022) gibi okul gelişimi alanyazınında önemli yer tutan kavramların anlamlı bir aracılık rolüne sahip olduğunu gösteren araştırma bulguları bulunmaktadır. Bu çalışmada ise okul misyonunu tanımlayan ve bunu öğretmenlerle paylaşan, okulda öğrenmeye uygun bir ortam oluşturan ve öğretim programını yöneten okul müdürlerinin, öğretmenleri mesleki öğrenme süreçlerine dahil etmede öğretmen motivasyonunu artırmayı aracı bir hedef (intermediate target) olarak kullanıp kullanamayacakları test edilmiştir.



Şekil 1. Kavramsal Model

## 2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analiz süreçleri açıklanmıştır.

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmen mesleki öğrenmesiyle olan ilişkisini ve öğretmen motivasyonunun bu iki değişken arasında aracılık rolü oynayıp oynamadığını açıklamayı amaçlayan bu çalışma, nicel araştırma yöntemi ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Mevcut araştırmanın bağımsız değişkeni öğretim liderliği, aracı değişkeni motivasyon ve bağımlı değişkeni de öğretmen mesleki öğrenmesidir.

### 2.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini Zonguldak ilinde bulunan resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli 7292 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme, ulaşılabilir evrenden örneklem birimlerinin seçkisiz olarak çekilmesidir. Bu yöntemde evrendeki tüm birimlerin örnekleme dahil edilme olasılığı eşittir ve şans faktörüne bağlıdır (Büyüköztürk vd., 2012). Evrenden örnekleme alınacak toplam öğretmen sayısının belirlenmesinde Özdamar (2003) tarafından verilen örnekleme hesaplama formülü kullanılmıştır.

$$n = \frac{n_o}{1 + \frac{n_o - 1}{N}}$$

$$n_o = (t^2 PQ / d^2)$$

P belirli bir özelliğe sahip olma, Q ise olmama oranını yansıtmaktadır. Evren için P tahmini yoksa  $P=Q=0,5$  alınabilir ve bu durumda varyans (PQ) en yüksek değeri (.25) alır ve bu şekilde en büyük örneklem büyüklüğüne ulaşır. Evren tahmini için sapma miktarı  $d = .05$  güven düzeyi  $(1-\alpha) = .95$  alınmıştır. Güven düzeyine gelen t değeri 1.96'dır (Büyüköztürk, 2021). Bu araştırmadaki örneklem büyüklüğünün hesaplanabilmesi için aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

$n_0 = (t^2PQ)/d^2$  formülündeki değerler yerine konulduğunda:

$n_0 = (1.96^2 \times 0.25)/0.05^2 = 0.9604/0.0025 = 384.16$  bulunmuştur.

Hesaplanan  $n_0 = 384.16$  değeri formülde yerine koyulduğunda,

$$n = \frac{384.16}{1 + \frac{384.16 - 1}{7292}} = \frac{384.16}{1.05254526} = 364,981$$

Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasına yönelik işlemlerin sonucunda, örneklemin 365 olarak alınabileceği görülmektedir. Bu bağlamda, oluşturulan bir elektronik form Zonguldak MEM aracılığıyla araştırmanın evrenini oluşturan merkez ve merkez ilçelerdeki ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan toplam 452 öğretmene ulaştırılmıştır. Bu sayıdan eksik ve hatalı kodlama, boş bırakma ve diğer uç değer analizlerinden sonra veriler ayıklandığında, geriye kalan 365 veri üzerinden analizler yapılmıştır. Böylece hesaplanan örneklem büyüklüğüne ulaşılmıştır.

### 3. Veri Toplama Araçları

#### *Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği (ÖMÖÖ)*

Bu ölçek, Liu, Hallinger ve Feng (2016) tarafından geliştirilmiş; Gümüş, Apaydın ve Bellibaş (2018) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. 5'li Likert tipindeki (1 = hiç katılmıyorum, 5 = tamamen katılıyorum) ölçekte alınabilecek en düşük puan 27 ve en yüksek puan ise 135'tir. Ölçek dört boyut (işbirliği, yansıtma, uygulama ve bilgi tabanına ulaşma) ve 27 maddeden oluşmaktadır. İşbirliği boyutunda, öğretmenlerin öğretim pratiklerini paylaşmaları ve bu pratiklerin etkililiğini değerlendirmeleri amacıyla meslektaşlarıyla yaptıkları iş birliğinin düzeyi ölçülmektedir. Yansıtma boyutu, öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları öğretim yöntemlerini geliştirmek amacıyla öğrenci ve öğretmenlerden gelen dönütleri değerlendirmelerini ve meslektaşlarının gerçekleştirdiği öğretim uygulamalarını gözlemlemelerini içermektedir. Uygulama boyutu, öğretmenlerin öğretim etkinliklerini uygulama sürecinde yaşadıkları sorunları çözmek için farklı materyaller geliştirmeleri ve bunları sınıfta uygulamalarını kapsamaktadır. Bilgi tabanına ulaşma boyutu ise öğretmenlerin sınıf içi öğretim pratiklerinin niteliğini artırmak amacıyla farklı kaynakları ne ölçüde kullandıklarıyla ilgilidir. Bu araştırma için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi (CFA) sonucunda alt boyutların orijinal formula uyumlu olduğu görülmüştür ( $\chi^2/df = 3.01$ , RMSEA=0.06, CFI= 0.94, TLI= 0.93, SRMR=0.05). Güvenirlik analizi ölçeğinin tamamına için kompozit güvenilirlik değeri .93 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin yakınsak geçerliği için ortalama ayıklanmış varyans (average variance extracted) değeri .61 olarak hesaplanmış ve .50 eşik değerini aşmıştır. Bununla birlikte, kompozit güvenilirlik değeri ölçeğin tamamı için .92 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, öğretmen mesleki öğrenmesi ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna yönelik yeterli kanıtlar sunmaktadır.

#### *Bağlamsal Başarı Motivasyon Ölçeği (BBMÖ)*

Bu çalışmada, Bağlamsal Başarı Motivasyon Ölçeği'ndeki (CAMS) dört alt ölçekten biri kullanılmıştır. Anketin İngilizce versiyonu Smith ve Karaman (2019) tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye Karaman ve Smith (2019) tarafından uyarlanmıştır. Dört alt ölçek, işte motivasyon, okulda motivasyon, ailede motivasyon ve toplulukta motivasyondur. Bu çalışmada yalnızca 0 = Asla ile 4 = Her Zaman arasında beş yanıt seçeneğine sahip altı ölçek maddesi içeren iş motivasyonu alt ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, işimde "başarılı(d)ım", "üretken(d)im," "hırslı(d)ım" "çalışkan(d)ım" "kusursuz(d)um" ve "verimli(d)im" maddelerini içermektedir. Özgün ve uyarlanmış çalışmaların Cronbach alfa değerleri sırasıyla .93 ve .87'dir. Mevcut çalışma için yapılan DFA analizi sonucunda uyum indeksleri mükemmeldir ( $\chi^2/df = 1.85$ , RMSEA=0.04, CFI= 0.98, TLI= 0.98, SRMR=0.01). Bununla birlikte ölçeğin yakınsak geçerliği için ortalama ayıklanmış varyans değeri .75 olarak bulunmuştur. Aynı zamanda, kompozit güvenilirlik değeri .94 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak başarı motivasyon ölçeğinin, orijinal formuyla uyumlu, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

### Öğretim Liderliği Ölçeği (ÖLÖ)

Bu araştırmada Hallinger ve Murphy (1985) tarafından geliştirilen ve Bellibaş ve diğerleri (2016) tarafından Türk dil ve kültürüne uyarlanması yapılan Öğretim Liderliği Ölçeği (Kısa Form) kullanılmıştır. Öğretim liderliği ölçeği birçok farklı kültüre uyarlanarak kullanılan, geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış bir ölçme aracıdır (Hallinger ve Wang, 2015). Orijinal kısa form üç boyutta toplanan 22 maddeden oluşmaktadır (okul misyonu, öğretim programı ve okul iklimi). Ölçek, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme sıklıklarını değerlendirdikleri 5'li (1 = hiçbir zaman, 5 = her zaman) Likert tipindedir.

Ölçeğin Türk dil ve kültürüne uyarlanması sürecinde Türk eğitim sistemiyle uyum içinde olmadığı düşünülen dört madde çıkarılmıştır (Bellibaş vd., 2016). Uyarlanması yapılan kısa form üç boyuttan ve toplam 18 maddeden oluşmaktadır. DFA sonucunda uyum indeksleri RMSEA = .057, SRMR = .02, GFI = .85, TLI = .98 ve CFI = .98 olarak bulunmuştur. Bu uyum indeksleri, ölçeğin Türk eğitim sisteminde kullanılabileceğini göstermektedir. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı ile değerlendirilmiştir. Kısa formun uyarlanması sonucunda Cronbach Alpha değeri .98 olarak bulunmuştur. Mevcut araştırma kapsamında ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu kapsamda tekrarlanan DFA sonucunda alt ölçeğin uyum indeksleri iyi düzeydedir ( $\chi^2/df= 2.25$ , RMSEA=0.05, CFI=0.96, TLI= 0.95, SRMR=0.02). Ölçeğin ortalama ayıklanmış varyans değeri .82 olarak bulunmuştur. Güvenirlik analizi için uygulanan kompozit güvenirlilik değeri .96 olarak bulunmuştur. Buna göre öğretim liderliği ölçeğinin, Türk eğitim sistemi bağlamında kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir.

### 4. Verilerin Analizi

Mevcut araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS 26 ve Mplus 8.8 programları kullanılarak analiz edilmiştir. Çevrimiçi yollarla toplanan 452 form öncelikle hatalı işaretleme, kayıp değer ve uç değer açısından incelenmiş ve aykırı değerler ayıklanarak analize uygun hale getirilmiştir. Geriye kalan 365 formdan oluşan bir veri seti üzerinden analizler yapılmıştır.

Öncelikle ölçüm modelindeki öğretim liderliği, öğretmen mesleki öğrenmesi ve bağlamsal başarı motivasyonu değişkenlerinin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Geçerlik analizi için DFA analizi uygulanmıştır. Bununla birlikte ölçeğin yakınsak geçerliği için ortalama ayıklanmış varyans değeri hesaplanmıştır. Bu değer alanyazında ifade edilen .50 eşik değerini aşması gerekmektedir. Ölçeğin bileşik güvenilirliği için kompozit güvenirlilik değeri incelenmiştir ve bu değer .70'ten yüksek olması ölçeğin güvenilir olduğuna işaret etmektedir (Hair vd., 2006). Tüm bu analiz işlemleri veri toplama araçları başlığı altında raporlanmıştır. Ayrıca verilerin normalliği için çarpıklık ve basıklık katsayıları ve çoklu bağlantısallık varsayımları incelenmiştir. Verilerin normallik sayıltularının karşılanması için çarpıklık ve basıklık değerlerinin ( $\pm 1.5$ ) aralığında olması, çoklu bağlantısallık için test edilen varyans şişme faktörünün (VIF) 5'ten küçük olması ve Tolerans indeksinin (TL) .10'dan büyük olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2013). Dahası yapısal modelin analizinden önce tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma) ve korelasyon analizleri uygulanmıştır.

Daha sonra araştırma modelindeki değişkenler arasındaki ilişkileri analiz etmek için Mplus programı yardımıyla maksimum olasılıklı tahminleme yöntemi kullanılarak Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) uygulanmıştır. YEM, bağımlı (öğretmen mesleki öğrenmesi), bağımsız (öğretim liderliği) ve aracı (öğretmen motivasyonu) değişkenler arasındaki ilişkileri tek bir modelde ölçebilmek için kullanışlı bir ölçüm yöntemidir (Preacher ve Hayes, 2008). YEM'in uyumu için karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), Tucker-Lewis uyum indeksi (TLI), standartlaştırılmış ortalama karekök artık değeri (SRMR), ortalama karekök yaklaşık hatası (RMSEA), ve Ki-karenin serbestlik derecesine oranı ( $\chi^2/df$ ) uyum indekslerinden yararlanılmıştır. Ölçüm modelinin faktör yüklerinin CFI > 0.90, TLI > 0.90, SRMR < 0.08, RMSEA < 0.06 ve  $\chi^2/df < 3$  olması iyi uyuma karşılık gelmektedir (Hu ve Bentler, 1999).

Son olarak modelin aracılık analizi için yapısal modeldeki ilişkileri doğrulamak amacıyla Preacher ve Hayes (2008) tarafından önerilen bootstrap yöntemi kullanılmıştır. Bootstrap analizindeki bağımsız, aracı ve bağımlı değişkenler arasındaki dolaylı ilişkiler farklı örnekler seçilerek (2000 örneklemlili bootstrap) analiz edilmiş ve %95 düzeyinde güven aralıklarının (GA) sıfırı (0) içerip içermediğine göre yorumlanmıştır (MacKinnon vd., 2004). Toplam, doğrudan ve dolaylı ilişkilerin nokta tahminleri, 2000 örneklemlili bootstrap analizi sonuçları dikkate alınarak açıklanmıştır.

## 5. Bulgular

Bu bölümde ilk olarak, modeldeki değişkenler için normallik ve çoklu bağlantısallık sayıltıları, tanımlayıcı istatistikler ve korelasyon sonuçları sunulmuştur (bkz. Tablo 1). Normallik analizi için hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ile +1.5 aralığında olduğu görülmüştür. Çoklu bağlantısallık için incelenen VIF değerlerinin 5'ten küçük ve TI katsayılarının .10'dan büyük olduğu görülmüştür. Tüm bu bulgular, çalışma verilerinin normallik ve çoklu bağlantısallık sorunlarının olmadığı anlamına gelmektedir.

Tablo 1

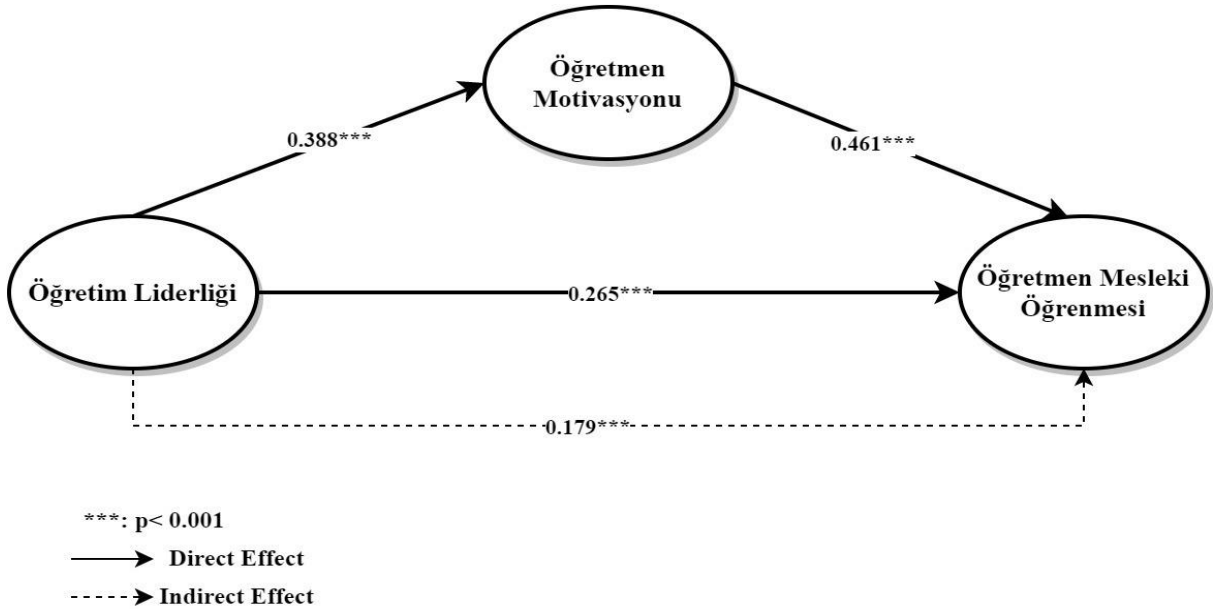
*Değişkenlere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile değişkenler arasındaki korelasyon değerleri*

	$\bar{X}$	Ss.	1	2	3
1.Öğretim Liderliği	3.80	0.83	-	.326**	.438**
2.Öğretmen Motivasyonu	3.07	0.61		-	.495**
3.Öğretmen Mesleki Öğrenmesi	4.06	0.52			-
Çarpıklık	-	-	-28	-74	.15
Basıklık	-	-	.05	-13	-.46
VIF	-	-	-	1.58	1.58
TI	-	-	-	.73	.29

\*\* $p < .01$ .

Tablo 1'deki ortanca değerlerine bakıldığında, öğretim liderliği ( $\bar{X} = 3.80$ ,  $Ss=0.83$ ), öğretmen motivasyonu ( $\bar{X} = 3.07$ ,  $Ss=0.61$ ) ve öğretmen mesleki öğrenmesi ( $\bar{X} = 4.06$ ,  $Ss=0.52$ ) değişkenlerinin ortalamasının üzerinde ve görece yüksek olduğu görülmektedir. Değişkenlerin standart sapmaları incelendiğinde, öğretim liderliğinin standart sapmasının yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, okul müdürlerinin öğretim liderliği uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri arasında farklılıkların yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Bununla birlikte değişkenler arasındaki korelasyonlar incelendiğinde, öğretim liderliği ve öğretmen motivasyonu arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki ( $r=.326$ ,  $p < .01$ ), öğretmen mesleki öğrenmesiyle de yine orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki ( $r=.438$ ,  $p < .01$ ) bulunmaktadır. Ayrıca, çalışmanın aracı değişkeni olan öğretmen motivasyonu öğretmen mesleki öğrenmesi arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki ( $r=.495$ ,  $p < .01$ ) bulunmaktadır.

İkinci olarak YEM'deki öğretim liderliği, başarı motivasyonu ve öğretmen mesleki öğrenmesi değişkenleri arasındaki ilişkileri test etmek amacıyla yol analizi uygulanmıştır (bkz. Şekil 2). Çalışma modelinin uyum indeksleri incelendiğinde, modelin kabul edilebilir düzeyde bir uyum sergilediği gözlenmektedir ( $X^2/df=1.87$ ,  $p < .001$ ,  $CFI=0.922$ ,  $TLI=0.915$ ,  $RMSEA=0.049$  ve  $SRMR=0.050$ ).



Şekil 2. Araştırma modeline ilişkin yol analizi sonuçları

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen mesleki öğrenmesiyle ilişkisinde öğretmen motivasyonun nasıl bir rol oynadığını belirlemek için 2000 örneklemlili Bootstrap analizi yapılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2

*Öğretmen mesleki öğrenmesinin yordanmasına ilişkin toplam, doğrudan ve dolaylı ilişkiler*

İlişkiler	$\beta$	S.H.	p	%95 GA		$R^2$
				Alt GA	Üst GA	
ÖL → ÖM	.388	.041	.00	.319	.538	.23
ÖM → ÖMÖ	.461	.072	.00	.361	.782	-
ÖL → ÖMÖ	.265	.094	.00	.187	.376	-
ÖL → ÖM → ÖMÖ	.179	.038	-	.097	.273	-
Toplam İlişki	.444	.069	.00	.352	.687	.42

ÖL: Öğretim Liderliği, ÖM: Öğretmen Motivasyonu, ÖMÖ: Öğretmen Mesleki Öğrenmesi, GA: Güven Aralığı. SH: Standart Hata.

Tablo 2 incelendiğinde, öğretim liderliği ve öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir ( $\beta = .388$ , SH= .041, %95 GA [.319, .538]). Öğretim liderliği, öğretmen motivasyonundaki varyansın yaklaşık %23'ünü açıklamaktadır ( $R^2 = .23$ ). Bununla birlikte, öğretmen motivasyonu ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasında da pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler ortaya konmuştur ( $\beta = .461$ , SH= .072, %95 GA [.361, .782]). Öğretim liderliğinin öğretmen mesleki öğrenmesiyle pozitif yönde, doğrudan ve anlamlı bir ilişkisi olduğu saptanmıştır ( $\beta = .265$ , SH= .094, %95 GA [.187, .376]). Öğretmen motivasyonunun öğretim liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki dolaylı ilişkide düşük düzeyli bir aracılık rolünün olduğu belirlenmiştir ( $\beta = .179$ , SH= .038, %95 GA [.097, .273]). Modelde dolaylı ilişkinin azalması öğretmen motivasyonunun kısmi aracılık rolüne sahip olduğunu göstermektedir. Son olarak öğretim liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli bir toplam ilişki olduğu belirlenmiştir ( $\beta = .444$ , SH= .069, %95 GA [.352, .687]). Öğretim liderliği ve öğretmen motivasyonu, öğretmen mesleki öğrenmesindeki varyansın yaklaşık %38'ini açıklamıştır ( $R^2 = .38$ ).

### *Sınırlılıklar ve Araştırma Önerileri*

Araştırma sonuçlarını tartışmaya başlamadan önce bazı sınırlılıkların ifade edilmesi gerekmektedir. Araştırmanın ilk sınırlılığı, araştırma verilerinin yalnızca bir ilden toplanmış olmasıdır. Her ne kadar Türk eğitim sisteminin merkeziyetçi ve hiyerarşik yapısı nedeniyle, okul müdürlerinin liderlik davranışları ve öğretmenlerin mesleki öğrenme pratikleri ülkenin hemen her yerinde benzerlik gösterse de farklı bölgelerden toplanan veriler farklı sonuçların üretilmesine neden olabilir. Bu nedenle, konuya ilişkin yapılan başka çalışmalarda daha geniş bir örneklemden veri toplanması önerilebilir. İkinci sınırlılık araştırmanın modeli ile ilgilidir. Mevcut araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Bu nedenle araştırma değişkenleri arasındaki nedensel ilişkilerin tespit edilmesi mümkün değildir. Araştırma değişkenlerinin birbirini nasıl etkilediğine ilişkin daha sağlıklı çıkarımlar yapabilmek için boyamsal (longitudinal) ya da deneysel (experimental) çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Konuya ilişkin alanda yapılan boyamsal çalışmaların son derece sınırlı olduğu düşünüldüğünde (ör. Heck ve Hallinger, 2014), bu yönde yapılacak çalışmaların alana önemli bir katkı sağlaması beklenebilir. Son olarak araştırmanın önemli bir sınırlılığı da yalnızca öğretmenlerden veri toplanmasıdır. Bu durum öğretmenlerin kendi değerlendirmelerini abartmalarına neden olmuş olabilir. Örneğin öğretmenler sosyal beğenirlik etkisiyle motivasyon düzeylerini ya da mesleki öğrenme etkinliklerine katılım sıklıklarını olduğundan daha fazla göstermiş olabilirler. Buna karşın okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi, liderliğin mevcut durumunu tespit etmek için alanda önerilen bir uygulamadır (ör. Thoonen vd., 2011). Bu bağlamda, konuya ilişkin yapılacak ardıl çalışmalar için okul müdürünün liderlik pratiklerine ve öğretmene ilişkin değişkenlere yönelik verilerin hem öğretmen hem de okul müdürlerinden toplanması önerilebilir (Ham vd., 2015).

### *Tartışma*

Bu çalışmada ilk olarak öğretim liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasında pozitif yönde ve doğrudan bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Araştırma bulguları bu savı doğrular niteliktedir. Başka bir anlatımla araştırma bulguları, okulda öğrenmeye uygun bir iklim oluşturan, öğretmenleri mesleki öğrenmeye teşvik eden, okul misyonunu belirleyip bunu öğretmenlere açıklayan okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerine etkin katılımını artırdığını göstermektedir. Daha önceki araştırma bulgularıyla tutarlı olan (Li vd., 2016; Liu ve Hallinger, 2018) bu bulgu, Türk

eğitim sisteminin merkeziyetçi ve hiyerarşik yapısıyla ilişkili olarak açıklanabilir. Zira bu yapıda MEB, hiyerarşinin en üstünde bulunmaktadır ve bütçeleden kaynak tahsisine, öğretim müfredatının organize edilmesinden okul yöneticileri ve öğretmenlerin atanmasına kadar sistem düzeyindeki tüm uygulamalardan sorumludur. Doğal olarak böyle bir sistemde okul müdürlerinin rol ve sorumlulukları önceden belirlenen bir davranış ve eylem setine göre düzenlenmektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin en temel sorumluluğu, MEB'in ilke ve yasal düzenlemeleri uyarınca görev yaptıkları okulu yönetmektir. Öğretmen ise temelde okulda öğretim işini yerine getirmektedir, ancak öğretime yönelik konularda bile kararlara katılımı son derece sınırlıdır (Recepoğlu ve Kılınc, 2014). Bu bakımdan öğretmenlerin okul-temelli mesleki gelişim etkinliklerine katılmalarında, okulun işleyişinden birinci derecede sorumlu olan okul müdürlerinin ilgisi, desteği ve liderliği önemli görülebilir. Bu durum, öğretim liderliğinin öğretmen öğrenmesiyle doğrudan ilişkisini açıklayabilir.

Öğretim liderliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki doğrudan ilişkinin başka bir açıklaması, öğretim liderliğinin doğasına atıfta bulunarak yapılabilir. Zira daha önce de söz edildiği gibi öğretim liderliği okul müdürü kaynaklı liderlik eylemlerine odaklanmakta ve bu yönüyle "tek adam" anlayışına vurgu yapmaktadır (Hallinger, 2003). Bununla birlikte öğretim liderliği diğer liderlik stillerinden (ör. dönüşümcü, paylaşılan vb.) farklı olarak doğrudan öğrenmeye ve öğretime yoğunlaşarak okulda yapılan öğretimin niteliğinin geliştirilmesi suretiyle elde edilecek daha yüksek öğrenci çıktılarını odaklanmaktadır (Marks ve Printy, 2003). Bu açıdan bakıldığında, öğretim liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki pozitif yönlü ilişki daha anlaşılır hale gelebilir. Son olarak araştırmanın bu bulgusu, öğretim liderliğinin bu çalışmada izlenen kavramsal yapısıyla ilişkili olarak yorumlanabilir. Zira bu çalışmada öğretim liderliği Hallinger ve Murphy'nin (1985) kavramsal çerçevesine dayandırılmıştır. Bu çerçevede öğretim lideri olarak okul müdüründen okulda olumlu bir iklim oluşturması beklenmektedir. Bu iklim, okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmelerini sağlamaya dönük olmalıdır. Başka bir anlatımla, öğretim lideri olarak okul müdürleri, okulu öğretmenlerin mesleki açıdan öğrenmelerine uygun bir ortam haline getirmek durumundadırlar.

Bu araştırmanın en temel sorusu, öğretim liderliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkide öğretmen motivasyonunun aracı rolü oynayıp oynamadığıdır. Bu bağlamda ilgili alanyazına dayanarak öğretim liderliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasında daha önce çok fazla test edilmeyen bir değişken olarak öğretmen motivasyonunun aracı rolü oynayabileceği savlanmıştır. Araştırma bulguları bu savı doğrular niteliktedir. Buna göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin iş motivasyonu arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmakta ve bu ilişki öğretmenlerin mesleki öğrenme sürecine daha fazla katılımlarıyla sonuçlanmaktadır. Bu bulgu, öğretim liderliği ve öğretmen öğrenmesi arasındaki ilişkiye yönelik alanyazına katkı sağlamıştır (e.g. Karacabey vd., 2022; Li vd., 2016; Liu ve Hallinger, 2018). Zira okul amaçlarını, misyonunu, öğretim hedeflerini ve niteliğini vurgulayan öğretim liderleri, öğretmenlerin iş motivasyonunu artırmak suretiyle mesleki öğrenme süreçlerini desteklemektedir.

## 6. Sonuç ve Çıkarımlar

Okul müdürünün liderliği ile öğrencilerin öğrenme çıktıları arasındaki ilişkinin incelenmesi eğitim liderliği araştırmacılarının uzun süredir ilgisini çeken bir araştırma alanı olmuştur. Zamanla, bu görece geniş araştırma alanında daha spesifik teorik modellemelerin yapıldığı ve test edildiği görülmektedir. Bunlar arasında öğrenci öğrenmesiyle doğrudan ilişkili olan öğretmen mesleki öğrenmesi önemli bir yer tutmaktadır. Zira öğretmen mesleki öğrenmesi, öğretmenlerin sınıf içi öğretim pratiklerini geliştirmede kullanabilecekleri yeni bilgi, beceri ve yöntemleri öğrendikleri bir süreç olarak görülmektedir (Kwakman, 2003; Opfer ve Pedder, 2011). Bu bağlamda okul müdürünün liderliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişki alanda giderek daha fazla araştırmacının dikkatini çekmiştir. Bu konuda son yıllarda önemli bir bilgi birikiminin de oluştuğu görülmektedir. Zira 20 yıl öncesine göre bugün okul müdürünün liderliğinin öğretmen öğrenmesiyle hangi düzeyde ve nasıl ilişkili olduğuna yönelik çok daha fazla bilgi bulunmaktadır (ör. Hallinger ve Kulophas, 2020). Mevcut araştırma liderlik ve öğretmen öğrenmesi arasındaki ilişkiye dönük alanyazına "nasıl" sorusuna cevap vererek katkı yapmayı hedeflemiştir. Bu bağlamda mevcut araştırma, öğretim liderliği ve öğretmen öğrenmesi arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri doğrulamakla birlikte dolaylı ilişkide öğretmen iş motivasyonunun anlamlı bir aracılık rolü oynadığını ortaya koymuştur.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak politikaya, uygulamaya ve araştırmaya dönük bazı çıkarımlar yapılabilir. Son yıllarda dünyadaki ülkelerin birçoğunda çeşitli eğitim reformları gerçekleştirilmektedir. Özellikle PISA (Program for International Student Assessment) ve TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) gibi öğrenci başarısının uluslararası düzeyde ölçüldüğü sınavlarda daha iyi sonuçlar elde etmek isteyen ülkeler, eğitim reformlarına daha fazla zaman ve kaynak ayırmaktadırlar. Bu reformların önemli bir bölümünü okul müdürlerinin liderlik pratiklerinin geliştirilmesi oluşturmaktadır. Buna paralel olarak Türkiye'deki politik saha son yıllarda önemli reform girişimlerine sahne olmuştur. Örneğin MEB (2017) tarafından yayımlanan Öğretmen Strateji Belgesi'nde, okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürebilecekleri bir öğrenme ortamı ile işbirliği ve paylaşımına

dönük bir okul kültürü oluşturmalarının önemi vurgulanmıştır. Türk eğitim sistemi içinde son yıllarda en fazla ses getiren politik girişimlerden biri de 2023 Vizyon Belgesi olmuştur (MEB, 2018). Bu belgede okul müdürlerinin okulun kendi bağlamsal koşullarını değerlendirmek suretiyle öğretime ve öğrenmeye liderlik etmelerinin gerekliliği vurgulanmıştır. Bu politik girişimleri takiben MEB 2018’de okul müdürlerinin liderlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik kapsamlı bir program hazırlayıp uygulamaya koymuştur (MEB, 2020). Araştırma sonuçları genel olarak bu politik girişimlerin yerindeliliğine ve öğrenci öğrenmesi bakımından önemine işaret etmektedir. Ancak bu girişimlerin etkililiğinin değerlendirilmesi ve bu değerlendirmeler ışığında programın geliştirilerek sürdürülebilir bir nitelik taşıması gerektiğini de belirtmek gerekmektedir. Bununla birlikte, araştırma sonuçlarına dayalı olarak okul müdürlerinin öğretmenleri motive etmeye dönük stratejileri öğrenmelerini sağlayacak mesleki gelişim programlarının düzenlenmesi ya da mevcut eğitim programlarına bu yönde eklemelerin yapılması düşünülebilir.

Uygulama açısından bakıldığında, araştırma sonuçları okul müdürünün öğretim liderliğinin öğretmen motivasyonunu ve öğretmen mesleki öğrenmesini destekleyen önemli bir araç olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, okulda yapılan öğretimin kapasitesini artırmak ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına daha fazla cevap vermek isteyen bir okul müdürünün öğretim liderliğine ilişkin bilgi ve becerilerini artırması ve okul süreçlerinde öğretim liderliği davranışlarını etkin bir biçimde sergilemesi gerektiği ifade edilebilir. Bununla birlikte daha spesifik olarak, öğretmen mesleki öğrenmesini geliştirmeyi hedefleyen bir okul müdürünün öğretmen motivasyonuna odaklanmayı aracı bir hedef olarak görmesi gerekebilir.

Araştırma açısından bakıldığında, bu çalışmada eğitimde liderlik araştırmalarında sıklıkla kullanılan “dolaylı etki modelinin” etkililiğinin ortaya konduğu söylenebilir. Ancak liderlik ve öğretmen öğrenmesi arasındaki ilişkiye aracılık eden başka potansiyel öğretmen ve okul-temelli değişkenler olabilir. Her ne kadar son yıllarda bu iki değişken arasındaki ilişkinin nasıl ve ne düzeyde oluştuğunu ortaya koyan araştırma bulguları artmış olsa da özellikle Türkiye bağlamında bu yönde yapılacak ardıl çalışmaların önemini koruduğu söylenebilir. Zira Türkiye’de konuya ilişkin yapılan çalışmalar sınırlıdır ve politik alanda son yıllarda önemli gelişmeler söz konusudur. Bu da politik girişimlerin desteklenmesi için daha fazla araştırma bulgusunun gerekliliğine işaret etmektedir. Öte yandan bu konuda başka bir araştırma önerisi, mevcut araştırmada kullanılan modelin geliştirilmesine dönük olabilir. Buna göre gelecek çalışmalarda liderliği etkileyen kurumsal ya da bağlamsal değişkenler de hesaba katılarak okul müdürünün liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişki incelenebilir. Bunun için “düzenleyici-aracı etki modellerinden” yararlanılabilir. Ayrıca nitel araştırma desenlerinden yararlanılarak okul müdürünün liderliği ve öğretmen öğrenmesi arasındaki ilişkinin doğasına yönelik daha detaylı bulgular ortaya konabilir. Yine nitel araştırma geleneği içinde öğretmenlerin mesleki öğrenme sürecine katılımlarını etkileyen değişkenler incelenebilir.



## Kaynakça

- Bahous, R., Busher, H., & Nabhani, M. (2016). Teachers' views of professional learning and collaboration in four urban Lebanese primary schools. *Teacher Development*, 20(2), 197–212.
- Bektaş, F., Kılınç, A. Ç., & Gümüş, S. (2022). The effects of distributed leadership on teacher professional learning: mediating roles of teacher trust in principal and teacher motivation. *Educational Studies*, 48(185), 1–23.
- Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). The effect of learning-centred leadership and teacher trust on teacher professional learning: Evidence from a centralised education system. *Professional Development in Education*, doi:10.1080/19415257.2021.1879234
- Bellibaş, M. Ş., Polatcan, M., & Kılınç, A. Ç. (2022). Linking instructional leadership to teacher practices: The mediating effect of shared practice and agency in learning effectiveness. *Educational Management Administration & Leadership*, 55(5), 812–831.
- Bellibas, M. S., Bulut, O., Hallinger, P., & Wang, W. C. (2016). Developing a validated instructional leadership profile of Turkish primary school principals. *International Journal of Educational Research*, 75, 115–133.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B., & Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34–64.
- Bruce, C. D., Esmonde, I., Ross, J., Dookie, L., & Beatty, R. (2010). The effects of sustained classroom-embedded teacher professional learning on teacher efficacy and related student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1598–1608.
- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik. Araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (29. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1), 1–44.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
- Edmonds, R. R (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15–27.
- Goddard, R., Goddard, Y., Sook Kim, E., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501–530.
- Gokmenoglu, T., Clark, C. M., & Kiraz, E. (2016). Professional development needs of Turkish teachers in an era of national reforms. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(1), 113–125.
- Grissom, J. A., A. J. Egalite, & Lindsay, C. A. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research. Research report*. New York: Wallace Foundation.
- Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M., & Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 25–48.
- Gümüş, S., Apaydın, Ç., & Bellibaş, M. (2018). Adaptation of teacher professional learning scale to Turkish: The validity and reliability study. *Journal of Education and Humanities*, 9(17), 108–124.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis (sixth edition)*. Upper Saddle River, NJ: Person Prentice Hall.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–351.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221–240.

- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157–191.
- Hallinger, P., & Kovačević, J. (2019). A bibliometric review of research on educational administration: Science mapping the literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research*, 89(3), 335–369.
- Hallinger, P., & Kulophas, D. (2020). The evolving knowledge base on leadership and teacher professional learning: A bibliometric analysis of the literature, 1960–2018. *Professional Development in Education*, 46(4), 521–540.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217–248.
- Hallinger, P., & Walker, A. (2017). Leading learning in Asia—emerging empirical insights from five societies. *Journal of Educational Administration*, 55(2), 130–146
- Hallinger, P., Liu, S., & Piyaman, P. (2019). Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(3), 341–357.
- Hallinger, P., & Wang, W. C. (2015). *Assessing instructional leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Ham, S. H., Duyar, I., & Gumus, S. (2015). Agreement of self-other perceptions matters: Analyzing the effectiveness of principal leadership through multi-source assessment. *Australian Journal of Education*, 59(3), 225–246.
- Han, J., & Yin, H. (2016) Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers, *Cogent Education*, 3(1), 1–18.
- Hargreaves, A. (1997). From reform to renewal: A new deal for a new age. In A. Hargreaves, & R. Evans (Eds.), *Beyond educational reform. Bringing teachers back in* (pp. 105–125). Buckingham: Open University Press.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172–188.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2014). Modeling the longitudinal effects of school leadership on teaching and learning. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 653–681.
- Karacabey, M. F., Bellibaş, M. Ş., & Adams, D. (2022). Principal leadership and teacher professional learning in Turkish schools: Examining the mediating effects of collective teacher efficacy and teacher trust. *Educational Studies*, 48(2), 253–272.
- Karaman, M. A., & Smith, R. (2019). Turkish adaptation of achievement motivation measure. *International Journal of Progressive Education*, 15, 185–197.
- Kulophas, D. & Hallinger, P. (2020). Leadership that matters: creating cultures of academic optimism that support teacher learning in Thailand. *Journal of Educational Administration*, 58(6), 605–627.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149–170.
- Leithwood, K. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8–13.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498–518.
- Leithwood, K. A., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671–706.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–228.
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How school leadership influences student learning: a test of “the four paths model”. *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570–599.
- Li, L., Hallinger, P., & Walker, A. (2016). Exploring the mediating effects of trust on principal leadership and teacher professional learning in Hong Kong primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 20–42.

- Liu, S., & Hallinger, P. (2018). Principal instructional leadership, teacher self-efficacy, and teacher professional learning in China: Testing a mediated-effects model. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 501–528.
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: does principal leadership make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 59, 79–91.
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 430–453.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., & Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39(1), 99–128.
- Marks, H., & Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformation and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370–397.
- Marzano, R. J., Pickering, D., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. New York: The Free Press.
- McLaughlin, M. W. (1997). Rebuilding teacher professionalism in the United States. In A. Hargreaves and R. Evans (Eds.), *Beyond educational reform. Bringing teachers back in* (pp. 77-93). Buckingham: Open University Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). *Öğretmen Strateji Belgesi*.  
[http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_05/25170118\\_Teacher\\_Strategy\\_Paper\\_2017-2023.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/25170118_Teacher_Strategy_Paper_2017-2023.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*.  
[http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2020). *Kapsayıcı eğitim bağlamında okul yöneticilerinin mesleki gelişimi programı: Öğretimsel liderlik*. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü Yayınları.
- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development]. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407.
- Özdamar, K. (2003). *Modern bilimsel araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, N. (2020). How to improve teachers' instructional practices: the role of professional learning activities, classroom observation and leadership content knowledge in Turkey. *Journal of Educational Administration*, 58(6), 585–603.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4–15.
- Qian, H., & Walker, A. D. (2013). How principals promote and understand teacher development under curriculum reform in China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(3), 304–315.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879–891.
- Recepöğlü, E., & Kılınç, A. Ç. (2014). Raising and selecting school administrators in Turkey: Present problems and solutions. *Turkish Studies*, 9, 1817–1845.
- Smith, R. L., & Karaman, M. A. (2019). Development and validation of the contextual achievement motivation measure. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 6(3), 16–28.
- Stirling, D. (2014). *Teacher motivation* (MLA style): *Learning Development Institute*. 19 March 2016. Web.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., Geijsel, F. P. (2011) How to improve teaching practices: the role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496–536.

- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Tran, N. H., Hallinger, P., & Truong, T. (2018). The heart of school improvement: A multi-site case study of leadership for teacher learning in Vietnam. *School Leadership & Management*, 38(1), 80–101.



# Üniversite Öğrencilerinin Ebeveyne Bağlanma ve Sınav Kaygıları Arasındaki İlişkide Benlik Saygısı ve Akademik Mükemmeliyetçiliğin Aracı Rolü

## The Mediator Role of Self-Esteem and Academic Perfectionism in The Association between University Students' Parental Attachment and Test Anxiety

Özkan Çıkrıkçı<sup>a\*</sup>, Evren Erzen<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Tokat Gaziosmanpaşa University, Tokat, Türkiye

<sup>b</sup>Kırşehir Ahi Evran University, Kırşehir, Türkiye

### Öz

Üniversitede yaşanan sınav kaygısının çok çeşitli nedenleri bulunabilir. Birçoğu gibi bu sorunun da kökeninin aileye dayandığı düşünülürse mükemmeliyetçilik ve benlik saygısı, incelenmesi gereken kavramlar olarak değerlendirilebilir. Araştırmanın çalışma grubu 273 kadın (%65) 147 erkek (%35) toplam 420 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin yaşları 18 ile 34 arasında değişmektedir ( $\bar{X}$ = 21.22,  $SS$  = 2.11). Korelasyon analizi bulguları, anneye bağlanma ile benlik saygısı, akademik mükemmeliyetçilik ve sınav kaygısı arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Benzer bir şekilde babaya bağlanma ile benlik saygısı ve akademik mükemmeliyetçilik arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Seri çoklu aracılık analizi sonuçlarına göre, anneye ve babaya bağlanma ile sınav kaygısı arasında benlik saygısı ve akademik mükemmeliyetçilik aracı role sahiptir. Anneye ve babaya bağlanmanın benlik saygısı ve akademik mükemmeliyetçilik aracılığıyla sınav kaygısı üzerindeki dolaylı etkileri anlamlı bulunmuştur. Araştırmada elde edilen bulguların, üniversite öğrencilerinin yaşadığı sınav kaygısının belirleyicilerinin tespit edilmesinde önemli katkılar sunduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırma bulgularının, üniversite öğrencilerinin yaşadığı sınav kaygısının azaltılması amacıyla geliştirilebilecek olan psiko-egitsel müdahalelerde işlevsel olabileceği varsayılmaktadır.

*Anahtar Kelimeler: Ebeveyne bağlanma, benlik saygısı, sınav kaygısı, akademik mükemmeliyetçilik, seri çoklu aracılık.*

### Abstract

There can be many reasons for test anxiety experienced at university. Considering that this problem, like many, is based on the family, perfectionism and self-esteem can be considered as concepts that need to be examined. The sample consisted of 273 females (65%) and 147 males (35%), in total 420 university students. The ages of the university students in the study group ranged from 18 to 34 ( $\bar{X}$ = 21.22,  $SD$  = 2.11). The correlation analysis revealed that there were significant associations between mother attachment and self-esteem, academic perfectionism, and test anxiety. Similarly, attachment to the father was found to be associated with self-esteem and academic perfectionism. Serial multiple mediator analysis showed that self-esteem and academic perfectionism had a mediation role between attachment to mother and father and test anxiety. The indirect effect of attachment to mother and father on test anxiety was found to be significant through the mediator roles of self-esteem and academic perfectionism. It may be concluded that the findings contribute to the exploration of the determinants of test anxiety among university students. Additionally, it was assumed that the findings would be useful in the psycho-educational programs that can be developed to reduce test anxiety.

*Keywords: Parental attachment, self-esteem, test anxiety, academic perfectionism, serial multiple mediation.*

© 2023 Başkent University Press, Başkent University Journal of Education. All rights reserved.

\*ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: Özkan Çıkrıkçı, Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Tokat Gaziosmanpaşa University, Tokat, Türkiye. E-mail address: ozkanc61@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9789-5888.

<sup>b</sup>Evren Erzen, Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Kırşehir Ahi Evran University, Kırşehir, Türkiye. E-mail address: evrenerzen@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9726-2688.

Received Date: April 14<sup>th</sup>, 2021. Acceptance Date: December 5<sup>th</sup>, 2022.

## 1. Giriş

### 1.1. Sınav kaygısı

Sınav kaygısı, beliren yetişkinlik olarak tanımlanan dönemde yoğun duygusal karmaşa, vücudun değişen hormon oranlarına bağlı ürettiği orantısız tepkiler ve geleceğe yönelik belirsizliklerle (Arnett, 2000) birlikte yaşanan yoğun stres kaynaklarından birisidir (Lowe, 2019). Girilen veya girilecek sınav esnasında yaşanan fiziksel ve duyuşsal tepkilerin yoğun şekilde hissedildiği sınav kaygısı (Roos ve diğ., 2021), ergenlerde birçok soruna yol açabilmektedir. Bu sorunlar meslek yaşamına ilişkin yol haritasını belirleyecek olan ergenlerin geleceği için önem taşımaktadır.

Literatürde bireyin kendisine özgü ve bilinçli şekilde algıladığı gerilim, endişe ve yüksek düzeyli sinirsel etkinlik olarak tanımlanan sınav kaygısı (Spielberger ve diğ., 1983), bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Bilişsel boyut, bireylerin sınav ile ilgili akıllarına sürekli olarak gelen ve başaramayacaklarına yönelik düşünceleri ifade etmektedir (Liebert ve Morris, 1967). Duyuşsallık boyutu ise vücudun sınav stresine dayalı olarak ürettiği fiziksel tepkileri ifade etmektedir (Hembree, 1988). Dolayısıyla sebebi bilişsel olsa da, sınav kaygısının sonuçları hem bilişsel hem de fizyolojik nitelikte olabilmektedir.

Sınav kaygısı birçok faktörden kaynaklanabilecek ve yalnızca tek bir faktörün etkisiyle açıklanamayacak bir olgudur (Cassady, 2004). Putwain ve diğ. (2011), sınav kaygısı olan bireylerin dikkatlerini tehdit olarak algıladıkları unsurlara aktardıklarını belirtmektedir. Değerlendirilme kaygısı yüksek sınıf ortamlarında (Hancock, 2001), kısıtlı süre tanınan sınavlarda (Amiryousefi ve Tavakoli, 2011) artış gösteren sınav kaygısı, dönem notlarının belirlenmesine etki eden hemen her sınav için etkin bir faktördür. Buna karşın benlik algısının (Çikrıkci ve diğ., 2019; Mashayekh ve Hashemi, 2011) ve benlik saygısının düşük olması (Alam, 2013) ve mükemmeliyetçilik (Vanstone ve Hicks, 2019; Weiner ve Carton, 2012) gibi diğ. faktörlerle de etkileşim içerisinde. Sınav kaygısının ortaya çıkışına sebep olan bu ve benzeri faktörlere bakıldığında, olumsuz bazı davranış kalıpları ve algılamaların etkin olduğu göze çarpmaktadır. Bireylerin sahip olduğu davranışlarda ebeveynlerini model aldıkları göz önüne alındığında, bu davranış kalıplarının kökenine dair aile ortamının incelenmesi yararlı görünmektedir.

Ergenlerin aileleriyle olan ilişkilerinin sınav kaygısı üzerinde etkili olabilmektedir. Örneğin güvenli bağlanan ergenler sınavlar konusunda daha az kaygıya kapılmaktayken, güvensiz bağlananlar ise daha yoğun sınav kaygısı duyabilmektedir (Erzen ve Odacı, 2016). Gerek ailevi gerekse çevresel faktörlerin etkisiyle olsun, ergenlerin kendilerini saygı duyulmaya layık görmemeleri kaygılarını tetikleyen bir başka faktöre dönüşebilmektedir. Bireylerin kendilerini bir işi gerçekleştirebilme konusunda yeterli (Chamorro-Premuzic ve diğ., 2008), ailesi tarafından kabul edilmiş ve saygıya layık görmesi durumunda sınavın olası olumsuz sonuçlarına yönelik kaygıları azalmaktadır (Čeko ve Reić Ercegovic, 2020). Diğ. bir deyişle ergenler sınav sonucundan bağımsız olarak çevresinde kabul gördüğünde olası olumsuz sonuçlara ilişkin daha az kaygı yaşayabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında okul çağındaki ergenlerin sınavlara ilişkin yaşadıkları kaygının nedenlerinin tespit edilebilmesinin, aile yaşamından kaynaklanan faktörlere ait etkilerin incelenmesinin önem arz ettiği söylenebilir.

### 1.2. Ebeveyne bağlanma

İnsanların, bakımlarını üstlenen kişiye yönelik bağlanma davranışı geliştirmeleri yaşamlarının ilk bir yılı içerisinde gerçekleşen bir olgudur (Ainsworth ve diğ., 1978). Bu süre içerisinde bireyler bakımlarını üstlenen kişilerin kendilerine olan yaklaşımlarının güvenli hissettirme durumlarına göre güvenli veya güvensiz bir bağlanma stili geliştirmektedirler (Ainsworth, 1979). Erken dönemde güvenli bağlanma stiline sahip olmak insan psikolojisi açısından birçok avantaj doğurmaktadır. Zorluklarla baş edebilme kapasitesi yüksek (Liese ve diğ., 2020; Zortea ve diğ., 2019), daha başarılı iletişim kurabilen (Mallon, 2008), olumlu düşünen (Nazari ve diğ., 2013) ve daha sağlıklı bir ruh haline sahip olan (Ponti, 2018; Shaker et al., 2011) bireylerin güvenli bağlanma stiline sahip oldukları bilinmektedir. Bununla birlikte yeni durumlara uyum sağlamakta güçlük yaşayan (Han ve diğ., 2017), insanlarla sağlıklı iletişime girmekte başarısız olan (Fişerová ve diğ., 2021; Zhou ve diğ., 2020), bir işi başarabileceğine inancı az olan bireyler çoğunlukla güvensiz bağlanma stillerine sahiptirler (Zamudio ve diğ., 2020).

Erken yaşlarda ebeveynleriyle güvensiz tipte bağlanma ilişkisi kuran bireyler Ainsworth modeline göre bu ilişkiyi kaçınan veya kaygılı-kararsız şekilde kurabilirler (Ainsworth ve diğ., 1978). Ebeveynlerine güvenli bağlanan bireyler ergenlik yıllarında kendilerini saygıya layık bir birey olarak gördüklerinden (Tutarel Kışlak ve Çavuşoğlu, 2006) daha sağlıklı ilişkiler kurabilmektedirler. Bununla birlikte zorlu psikolojik koşullarla mücadele etme güçleri yüksek olduğundan, stresli koşullarda duygularını daha iyi kontrol edebilmekte (Howard ve Medway, 2004; Mikulincer ve Shaver, 2007) ve sınavlarda daha yüksek performans gösterebilmektedirler. Güvensiz bağlanan bireylerin tepkileri ise iki farklı şekilde ortaya çıkabilmektedir. Kaygılı-kararsız bağlanan bireyler, insanlarla ilişki içerisine girmekte fakat

karşı tarafla güvensiz bir ilişki kurmaktadır (Ainsworth, 1985; Ainsworth ve diğ., 1978). Bireyin gerçekleştirebileceklerine dair düşük düzeyli inancının akademik açıdan başarı anlamına gelen bir sınav başarısını olumsuz etkilemesi ise beklenen bir sonuçtur. Dolayısıyla kendi yeterliklerine güvenmeyen bu ergenler sınavlarda daha fazla bocalamakta ve akademik açıdan daha fazla olumsuz sonuçla karşılaşabilmektedirler. Bir diğer güvensiz bağlanma stili olan kaçınan bağlanma stilinde ise bireyler karşı taraftan zarar görebilecekleri korkusuyla karşılıklı ilişki içerisine girmekten kaçınmayı tercih etmektedirler. Bu kaçınmacı yaklaşım, sorunlarla yüzleşmeye engel olabileceğinden okul yaşamında daha fazla kaygılı deneyim ve daha düşük akademik motivasyon (Duchesne ve Larose, 2007) anlamına gelebilmektedir. Bunun bir sonucu olarak kaçınan bireylerin de sorunlarla yüzleşmekten kaçınmaları dolayısıyla sınav kaygısı yaşamaları olasıdır.

### 1.3. Benlik saygısının aracı rolü

Literatürde öz-saygı olarak da ifade edilen benlik saygısı kavramı, bireyin kendisine yönelik olumlu ve olumsuz tutumları olarak tanımlanmaktadır (Rosenberg, 1965). Öz-saygı, ebeveynlerin güven verici tutumları ile sağlanmakta (Doğruyol ve Yetim, 2019), çevresinin bireyi kabul etmesiyle gelişimini sürdürmektedir (Altan ve Şahin Baltacı, 2016). Aile faktörü, bireyin benlik saygısı üzerinde oldukça geniş bir etki alanına sahiptir. Örneğin anne-babaların çalışma ve öğrenim durumu (Dilek ve Aksoy, 2015; Özkan, 1994), çocukların aile içinde alınan kararlara katılım gösteriyor olması (Sala Razi ve diğ., 2009), anne-baba arasındaki ilişkinin demokratik olup olmaması (Ertil ve diğ., 2006) gibi pek çok faktör bireyin öz-saygı düzeyini etkilemektedir. Ebeveynlerin çocuklarına karşı açık ve sevecen yaklaşımları, çocukların güvenli bağlanmalarına yardımcı olmasının yanı sıra gelecek yaşamlarında öz-saygı sahibi bireyler olup olmayacaklarını da belirlemektedir (Tutarel Kışlak ve Çavuşoğlu, 2006). Bayraktar ve diğerlerinin (2009) güvenli bağlanan bireylerde öz-saygı düzeyinin güvensiz bağlananlara oranla yüksek olduğuna yönelik elde ettikleri bulgular göz önüne alındığında, benlik saygısının bağlanma ilişkisine bağlı olarak değişim gösteren bir faktör olduğu düşüncesini desteklemektedir.

Erken çocukluk döneminde ebeveynlerinin güven veren yaklaşımları sayesinde öz-saygılarını geliştiren bireylerin, yaşamlarının ileriki yıllarında yıpratıcı psikolojik süreçlerle mücadele kapasiteleri de yüksek düzeyde olmaktadır. Bu süreçlerden birisi sınav kaygısıdır. Araştırmalar öz-saygıları gelişmemiş bireylerin başa çıkma ve problem odaklı mücadele becerilerinde yetersiz kalabileceklerini (Peláez-Fernández ve diğ., 2021), akademik erteleme davranışı gösterebileceklerini (Yang ve diğ., 2021), kaygı (Sare ve diğ., 2021) ve stres belirtilerini (Chen ve diğ., 2021) yoğun şekilde yaşayabileceklerini göstermektedir. Bu noktadan hareketle benlik saygısının sınav kaygısıyla olan ilişkisinde hangi faktörlerle ilişkili olarak ne yönde değişim gösterdiğinin belirlenmesinin faydalı olacağı düşünülebilir. Hyseni Duraku ve Hoxha'nın (2018), benlik saygısının yüksek olmasının akademik başarıyla birlikte sınav kaygısında da artışa sebep olabileceğine ilişkin elde ettikleri bulgular gerek ebeveynler gerekse psikolojik danışmanlar açısından benlik saygısının hangi faktörlerle etkileşime girerek sınav kaygısı üzerinde etkili olduğunu belirlemenin önemli olduğu fikrini desteklemektedir. Zira benlik saygısının yüksek olması sınav kaygısında artışa sebebiyet verebiliyorsa benlik saygısının yükseltilmesine yönelik çalışmalar olumsuz sonuçlara sebebiyet verebilir. Fakat benlik saygısının tek başına birçok durumda olumlu sonuçları olduğu da bilinmektedir. Dolayısıyla benlik saygısının mükemmeliyetçilik gibi olumsuz bir değişkenle olan etkileşiminin sınav kaygısıyla olan ilişkisinde nasıl bir sonuç ortaya çıkaracağı belirlenmesi, sınav kaygısına sebep olan faktörlerin belirlenmesi açısından önem arz etmektedir.

### 1.4. Akademik mükemmeliyetçiliğin aracı rolü

Mükemmeliyetçilik kavramı literatürde ulaşılması güç standartlar ve amaçlar için çabalama olarak tanımlanmaktadır (Flett, Hewitt ve Dyck, 1989). Gül ve diğerleri (2009), mükemmeliyetçiliği bireyin kusursuz olana ulaşmak için haddinden fazla çaba göstermesi olarak ifade etmektedir. İnsan psikolojisi açısından oldukça zorlayıcı bir ruh hali yaratan bu faktörün, çok erken yaşlarda ebeveynlerin tutumları aracılığıyla çocuğa aktarıldığına ilişkin çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Anne-babanın demokratik (Eroğlu ve Odacı, 2019), sıkı denetimci veya kontrolcü (Güler ve Çakır, 2013) olması, babaların eğitim düzeylerinin yüksek olması (Yücel ve Şen, 2019), anne-çocuk ilişkisinin sıcak ve sevgi dolu olup olmaması çocukların olumlu veya olumsuz mükemmeliyetçilik özellikleri göstermelerine anlamlı ilişki içerisindedir (Önder ve Kırdök, 2009). Benzer şekilde mükemmeliyetçi çocukların bağlanma korkusu yaşadıkları bilinmektedir (Dunkley ve diğ., 2012). Barnes ve Caltabiano (2017), güvenli bağlanan bireylerin sosyal odaklı mükemmeliyetçilik düzeylerinin düşük olduğunu bildirmiştir. Dolayısıyla yapılan bir işin başarılı fakat abartılı standartlardan uzak olarak gerçekleştirilebilmesi için bireyin güvenli bir bağlanma stiline sahip olmasının önemli olduğu söylenebilir.

Ergenlerin, okul çağında mükemmeliyetçi olmaları ruh sağlığı açısından çeşitli sorunlara sebep olma potansiyeli taşımaktadır. Sürekli olarak dersler ve sınavlarla değerlendirilmeye tabi tutulan ergenlerin, bu dönemde girdikleri her

sınama durumunda en iyisini elde etmeleri pek gerçekçi bir beklenti değildir. Araştırmalar mükemmeliyetçi ergenlerin umutsuzluk, akademik erteleme (Bayram, 2019; Odacı ve Kaya, 2019) ve stres (Aydemir ve Bayram Arlı, 2020; Çam ve diğ., 2014) düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Akademik anlamda başarı elde etmenin önemli olduğu okul çağında mükemmeliyetçilik davranışı birey tarafından belirlenen amaçlara sadık kalmaya katkı sağlasa da (Eryılmaz ve Kara, 2016) sınav kaygısı yaşamaya engel olamamaktadır (Hanımoğlu ve Yazgan İnanç, 2011; Küçüker ve Tekin, 2018). Bu sebeple mükemmeliyetçiliğin yaşamın erken dönemlerinde ebeveyn tutumlarına bağlı olarak ortaya çıkan bir davranış olduğu (Craddock ve diğ., 2009) düşünülürse, sınav kaygısı ile olan ilişkisinin göz önünde bulundurulması gereken bir faktör olduğu söylenebilir.

Ampirik ve kuramsal bulgular doğrultusunda sınav kaygısının açıklanmasında ebeveynle bağlanma, benlik saygısı ve akademik mükemmeliyetçiliğin önemli değişkenler olduğu ifade edilebilir. Bu çalışmanın amacı anne ve baba ile kurulan bağlanma ilişkisinin sınav kaygısı ile olan ilişkisinde bireyin benlik saygısının ve akademik mükemmeliyetçiliğinin aracı role sahip olup olmadığını belirlemektir. Bu hareket noktası; bireyin ailesi ile sağlıklı ilişki kurup kurmadığını belirlemesi, akademik mükemmeliyetçiliğinin sınava hazırlık sürecine olumlu mu yoksa olumsuz mu etki ettiğini göstermesi ve bireyin kendisini saygın birisi olarak algılayıp algılamıyor oluşunun ailesi ile olan ilişkisinin yanısıra sınav kaygısına ne şekilde etki ettiğini ortaya koyabilmesi açısından önem taşımaktadır. Sonuç olarak öğrencilerin eğitim yaşamları açısından ciddi bir faktör olan sınav kaygısıyla ilişkili faktörleri ortaya koyarken birbirleriyle etkileşim halinde olabilecek etkenleri belirlemeyi, sahada çalışan uzmanlara kaynak oluşturmayı amaçlaması bu çalışmanın özgün değerini ortaya koymaktadır. Sınav kaygısını ele alan araştırmalar arasında bu değişkenlerle ve modelle yapılmış benzer bir araştırma bulunmaması da çalışmanın bir diğer özgün yanını ortaya koymaktadır.

## 2. Yöntem

### 2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 273 kadın (%65) 147 erkek (%35) toplam 420 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin yaşları 18 ile 34 arasında değişmektedir ( $Ort = 21.2$ ,  $SS = 2.11$ ). Sınıf düzeyine dayalı olarak değerlendirildiğinde çalışma grubundaki 146 öğrencinin (%34.76) birinci sınıfta, 76 öğrencinin (%18.10) ikinci sınıfta, 93 öğrencinin (%22.14) üçüncü sınıfta ve 105 öğrencinin (%25) dördüncü sınıfta öğrenimlerine devam ettikleri belirlenmiştir.

### 2.2. Etik Onay ve Süreç

Bu araştırmanın tüm safhalarında, Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği (AERA) ve Amerikan Psikoloji Birliği (APA) tarafından önerilen etik prosedürler titizlikle takip edilmiştir (AERA, 2011; APA, 2020). Takip edilen etik prosedürlerin yanı sıra mevcut çalışmanın etik uygunluğu birinci yazarın görev yaptığı üniversitenin Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından onaylanmıştır (25.11.2020; Karar No: 2020-16). Araştırmaya katılımda tamamen gönüllülük ilkesi benimsenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinden tanımlayıcı herhangi bir bilgi (ad, soyad, öğrenci numarası vb.) toplanmamıştır. Veri toplama aşamasında online formlar (google forms) kullanılmıştır. Online formlara ait bağlantı adresleri sosyal medya araçları üzerinden üniversite öğrencileri ile paylaşılmıştır. Bağlantı adresleri iki hafta süre ile erişime açık kalmış ve bu süre zarfında katılımcıların değerlendirmeleri kabul edilmiştir. Ölçme araçlarının başlangıç kısmında kişisel bilgi formu yer almaktadır ve bu formda her bir üniversite öğrencisinin kendisine bir rumuz (takma ad) tanımlaması istenmiştir. APA (2020) kurallarına göre araştırmanın her hangi bir safhasında katılımcıların gerekçe sunmadan araştırmadan çekilme hakları bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerinin oluşturdukları rumuz herhangi bir geri çekilme durumunda kullanılmak üzere toplanmıştır. Kişisel mahremiyet, katılımcıların itibarı ve hakları güvence altına alınmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen verilere ilişkin gerçekleştirilen istatistiksel analizlerde ve bulguların raporlanmasında şeffaflık ilkesi benimsenmiştir. Araştırmacılar yayın etiğine uygun olarak sorumlu ve nitelikli bir yayın yapmak için gerekli özneni göstermiştir.

### 2.3. Ölçme Araçları

İki Boyutlu Benlik Saygısı Ölçeği, Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeği ve Sınav Kaygısı Envanteri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.



### 2.3.1. Ebeveyne ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri Kısa Formu

Ebeveyne ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri Kısa Formu. Bu çalışmada anne ve babaya bağlanmayı değerlendirmek için Ebeveyne ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri Kısa Formu (EABE-KF) kullanılmıştır. EABE'nin orijinal faktör yapısı Armsden ve Greenberg (1987) tarafından belirlenmiştir. Raja ve diğerleri (1992) tarafından EABE'nin kısa formunun psikometrik özellikleri değerlendirilmiştir. Buna göre, ebeveyne bağlanma ve akrana bağlanmayı değerlendiren EABE-KF 24 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin 12 tanesi ebeveyne bağlanmayı, kalan 12 madde de akrana bağlanmayı değerlendirmektedir. EABE-KF'nin Türkçe adaptasyon çalışması Günaydın ve diğerleri (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracı öz-bildirime dayalı yedi dereceli likert tipi değerlendirmeye sahiptir (1 = Asla, ..., 7 = Daima). Bu çalışma, bağlanma ile ilişkili erken dönem yaşantıların benlik saygısı, akademik mükemmeliyetçilik ve sınav kaygısı ile ilişkilerine odaklandığı için EABE-KF'nin ebeveyne bağlanma boyutuna ilişkin ölçüm gerçekleştirilmiştir. Anneye ve babaya bağlanmayı değerlendiren boyutlar aynı maddelerden oluşmaktadır (Örnek: Annem duygularıma saygı gösterir; Babam duygularıma saygı gösterir). Anneye ve babaya bağlanma boyutları için ölçme aracından alınabilecek puanlar 12-84 arasında değişmektedir. EABE-KF anne formu ve baba formu tek faktörlü yapıda toplam varyansın sırasıyla %43.45'ini ve %46.52'sini açıklamaktadır. EABE-KF'nin güvenilirliği Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ile hesaplanmıştır. Buna göre EABE-KF anne formunun iç tutarlık katsayısı .88, baba formunun iç tutarlık katsayısı .90 olarak bulunmuştur (Günaydın ve diğ., 2005). Bu çalışma kapsamında EABE-KF'nin anne formunun iç tutarlık katsayısı .81, baba formunun iç tutarlık katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır.

### 2.3.2. İki Boyutlu Benlik Saygısı Ölçeği

Benlik saygısının belirlenmesi amacıyla Tafarodi ve Swann (2001) tarafından geliştirilen İki Boyutlu Benlik Saygısı Ölçeği (İBBSÖ) kullanılmıştır. İBBSÖ, on altı (16) maddeden ve iki faktörden (kendini sevme ve öz-yeterlik) oluşmaktadır (Örnek madde: Kendimle oldukça barışığım). İBBSÖ, öz-bildirime dayalı beş dereceli likert tipi değerlendirmeye sahiptir (1 = Kesinlikle Katılmıyorum, ..., 5 = Kesinlikle Katılıyorum). Ölçme aracından alınabilecek puanlar 16-80 arasında değişmektedir. İBBSÖ'nün Türkçe adaptasyon çalışması Doğan (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. İBBSÖ'nün Türk örnekleminde yapı geçerliğine sahip olduğunu gösteren bulgulara ulaşılmıştır (GFI = .94, CFI = .97, RMSEA = .04). Türkçe adaptasyon çalışmasında, kendini sevme alt boyutunun iç tutarlık katsayısı .83 ve öz-yeterlik alt boyutunun iç tutarlık katsayısı .74 olarak belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında kendini sevme alt boyutunun iç tutarlık katsayısı .77 ve öz-yeterlik alt boyutunun iç tutarlık katsayısı .65 olarak belirlenmiştir.

### 2.3.3. Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeği

Üniversite öğrencilerin akademik mükemmeliyetçiliklerinin belirlenmesi amacıyla Odacı ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeği (AMÖ) kullanılmıştır. AMÖ, on üç (13) maddeden ve üç faktörden (kendinden şüphe, karşılaştırma ve idealleştirme) oluşmaktadır (Örnek madde: Sınavlardan istediğim notu alamayınca kendimi yetersiz hissedirim). AMÖ, öz-bildirime dayalı beş dereceli likert tipi değerlendirmeye sahiptir. Ölçme aracından alınabilecek puanlar 13-65 arasında değişmektedir. Açımlayıcı faktör analizi bulgularına göre, üç faktörlü yapı toplam varyansın %52.36'sını açıklamaktadır. Üç faktör yapı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş ve kabul edilebilir bulgular rapor edilmiştir (CFI = .91, GFI = .94, RMSEA = .06). AMÖ'nün iç tutarlık katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında, AMÖ'nün iç tutarlık katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır.

### 2.3.4. Sınav Kaygısı Envanteri

Üniversite öğrencilerinin sınav kaygılarına ilişkin ölçümleri elde edebilmek amacıyla Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) uygulanmıştır. SKE, 1974-1979 yılları arasında Spielberger ve araştırma grubu tarafından beş yıllık bir süreçte tamamlanmıştır (Spielberger, 1980). SKE'nin Türkçe adaptasyon çalışması Öner (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. SKE, duyuşsal ve kuruntu alt boyutlarını içeren yirmi (20) maddelik bir ölçektir. (Örnek madde: Önemli sınavlarda donup kalırım.). SKE, dört dereceli likert tipi değerlendirmeye sahiptir (1 = Hiçbir zaman, ..., 4 = Her zaman). Ölçme aracından alınabilecek puanlar 20-80 arasında değişmektedir. Sınav Kaygısı Envanterinin test-tekrar test ve Kuder-Richardson güvenilirliğinin .70 ile .90 arasında değiştiği rapor edilmiştir (Öner, 2008). Bu çalışma kapsamında SKE'nin iç tutarlığı .92 olarak hesaplanmıştır.

#### 2.4. İstatistiksel Yaklaşım

Araştırmanın amaçlarına ulaşmak için veriler iki aşamada analiz edilmiştir. İlk aşamada, değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile belirlenmiştir. İkinci aşamada, aracılık modelleri test edilmiştir. Bu bağlamda, anneye ve babaya bağlanmanın değerlendirildiği iki farklı aracılık modeli test edilmiştir. Bu aracılık modellerinde anneye ve babaya bağlanma bağımsız değişken (X), benlik saygısı (M1) ve akademik mükemmeliyetçilik (M2) aracı değişkenler, sınav kaygısı (Y) bağımlı değişken olarak değerlendirilmiştir. Ebeveyne bağlanmanın sınav kaygısı üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri belirlenirken Hayes'in (2018) yaklaşımı benimsenmiştir (SPSS Process Macro, Model 6). Bu çalışmada, bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkide sıralı iki aracı değişkenin rolü değerlendirilmektedir. Bu çalışmada, benlik saygısı ve akademik mükemmeliyetçilik aracı değişken olarak ele alınmıştır. Sıralı aracılık teorisine göre ikinci aracı değişken birinci aracı değişken tarafından anlamlı olarak açıklanmalıdır. Bu çalışmada ele alınan aracılık modelinin kuramsal temelleri doğrultusunda benlik saygısının akademik mükemmeliyetçiliğin anlamlı bir yordayıcısı olabileceği öngörülmüş ve sıralı aracılık modeli (Model 6) uygulanmıştır. Veri analiz sürecinde gerçekleştirilen istatistiksel çözümlerlerde bootstrapp örnekleme tekniği kullanılmıştır (N = 10000).

### 4. Bulgular

#### 4.1. Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Anneye ve babaya bağlanma, benlik saygısı, akademik mükemmeliyetçilik ve sınav kaygısı arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla korelasyon değerleri hesaplanmıştır (Tablo 1). Korelasyon analizi bulgularına göre anneye bağlanma benlik saygısı ( $r = .36, p < .01; 95\% \text{ CI } [.27, .44]$ ), akademik mükemmeliyetçilik ( $r = -.16, p < .01; 95\% \text{ CI } [-.25, -.07]$ ) ve sınav kaygısı ( $r = -.11, p < .05; 95\% \text{ CI } [-.20, -.02]$ ) ile anlamlı düzeyde ilişkilidir. Babaya bağlanma ile benlik saygısı ( $r = .36, p < .01; 95\% \text{ CI } [.27, .44]$ ), akademik mükemmeliyetçilik ( $r = -.13, p < .01; 95\% \text{ CI } [-.23, -.04]$ ) ve sınav kaygısı ( $r = -.10, p < .05; 95\% \text{ CI } [-.22, -.01]$ ) arasındaki anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Aracı değişkenlerden ilki olan benlik saygısı ile akademik mükemmeliyetçilik ( $r = -.34, p < .01; 95\% \text{ CI } [-.42, -.26]$ ) ve sınav kaygısı ( $r = -.35, p < .01; 95\% \text{ CI } [-.43, -.27]$ ) arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Korelasyon analizinde son olarak akademik mükemmeliyetçilik ve sınav kaygısı arasındaki ilişki incelenmiş ve iki değişken arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $r = .60, p < .01; 95\% \text{ CI } [.52, .66]$ ). Değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde sınav kaygısının anneye bağlanma ve babaya bağlanma ile doğrusal ilişkilerinin gücünün zayıf olduğu görülmektedir. Örneklem büyüklüğünün artması ile birlikte daha düşük korelasyon değerleri anlamlı çıkarabilir. Elde edilen bu korelasyon katsayılarının güvenilir olup olmadığı korelasyon katsayısının önem testi ile sinanmıştır. Sınav kaygısı ile anneye bağlanma ve babaya bağlanma arasındaki korelasyonların önemi test edilirken t istatistiği formülünden yararlanılmıştır (Karagöz, 2019, s.826). Buna göre elde edilen t değerlerinin (2.12 ve 2.34)  $\alpha = .05$  düzeyinde saptanan 1.96 değerinin dışında olduğu gözlenmiştir. Hesaplanan önem istatistiği red bölgesine düştüğü için ilgili korelasyon katsayılarının  $\alpha = .05$  düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha yalın bir ifade ile yapılan önem testi sonucunda düşük düzeyde elde edilen korelasyon katsayılarının önemli olarak değerlendirilebileceği saptanmıştır.

Tablo 1

#### Değişkenler arası ilişkiler

Değişken	Ort	SS	Çarpıklık	Basıklık	1	2	3	4	5
AB (1)	68.32	11.62	-.61	-.52	1				
BB (2)	62.95	13.57	-.35	-.68	.61**	1			
BS (3)	56.84	9.51	-.20	-.14	.36**	.36**	1		
AM (4)	33.47	9.83	-.22	-.36	-.16**	-.13**	-.34**	1	
SK (5)	43.86	12.81	.24	-.44	-.11*	-.07	-.35**	.60**	1

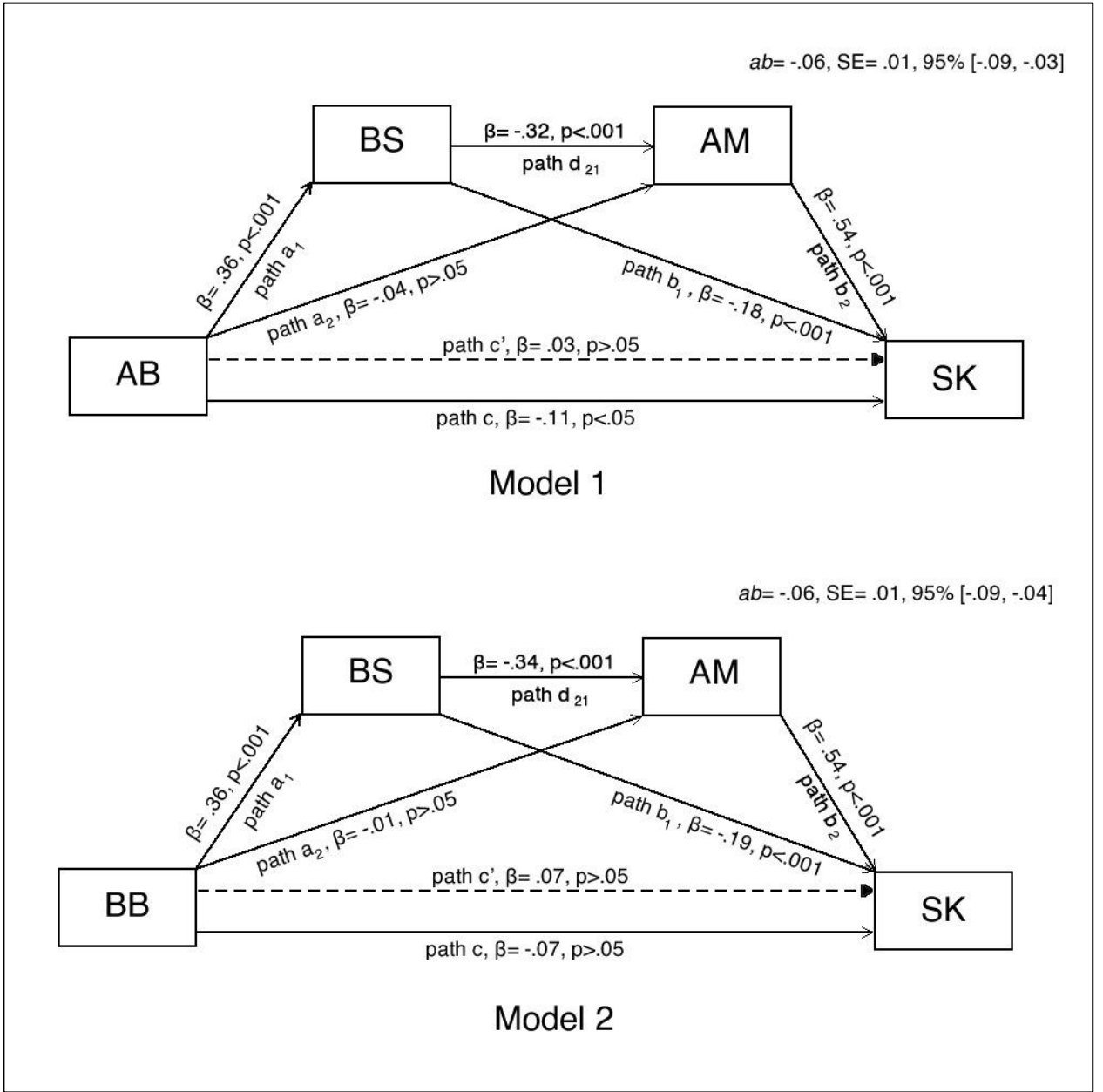
Not. \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ ; AB = Anneye Bağlanma, BB = Babaya Bağlanma, BS = Benlik Saygısı, AM = Akademik Mükemmeliyetçilik, SK = Sınav Kaygısı.

#### 4.2. Aracılık Analizi

Aracılık analizlerini incelemek için Hayes (2018) tarafından önerilen süreçler benimsenmiştir. Process Macro (Serial-Multiple Mediation Model 6) uygulaması ile aracılık analizleri gerçekleştirilmiştir. Anneye bağlanma ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide benlik saygısı ve akademik mükemmeliyetçiliğin aracı rolü incelenmiştir (Tablo 2, Model 1). Tablo 2’de anneye bağlanma ve babaya bağlanma bağımsız değişkenlerinin sınav kaygısı ile ilişkisinde benlik saygısı ve akademik mükemmeliyetçiliğin aracı rolünün incelendiği dört farklı regresyon modeline ilişkin bulgular sunulmuştur. Buna göre, sınav kaygısının bağımsız değişkenler tarafından açıklama durumu ilk olarak rapor edilmiştir. İkinci ve üçüncü regresyon modelinde bağımsız değişken olarak ele alınan anneye bağlanma ve babaya bağlanmanın aracı değişkenler olan benlik saygısı ve akademik mükemmeliyetçiliği yordama gücü değerlendirilmiştir. Tablo 2’de yer alan dördüncü modelde bağımsız değişken ile birlikte aracı değişkenlerin sınav kaygısını açıklama durumu değerlendirilmiştir.

Standartlaştırılmış regresyon katsayıları incelendiğinde anneye bağlanmanın sınav kaygısı üzerindeki toplam etkisi anlamlıdır ( $\beta = -.11, p < .05; 95\% \text{ CI } [-.22, -.02]$ , path c). Anneye bağlanmanın benlik saygısı ( $\beta = .36, p < .001; 95\% \text{ CI } [.22, .37]$ , path a1) üzerindeki toplam etkisi anlamlı iken akademik mükemmeliyetçilik ( $\beta = -.04, p > .05; 95\% \text{ CI } [-.13, .04]$ , path a2) üzerindeki toplam etkisi anlamsızdır. Birinci aracı değişken olan benlik saygısının ikinci aracı değişken olan akademik mükemmeliyetçilik üzerindeki toplam etkisi anlamlıdır ( $\beta = -.32, p < .001; 95\% \text{ CI } [-.43, -.23]$ , path d21). Aracı değişken olarak ele alınan benlik saygısı ( $\beta = -.18, p < .001; 95\% \text{ CI } [-.35, -.13]$ , path b1) ve akademik mükemmeliyetçiliğin ( $\beta = .54, p < .001; 95\% \text{ CI } [.60, .81]$ , path b2) sınav kaygısı (bağımlı değişken) üzerindeki toplam etkisi anlamlıdır. Aracı değişkenler modele dahil edildiğinde anneye bağlanmanın sınav kaygısı üzerindeki toplam etkisi ortadan kalkmıştır ( $\beta = .03, p > .05; 95\% \text{ CI } [-.04, .13]$ , path c1). Ancak, anneye bağlanmanın benlik saygısı ve akademik mükemmeliyetçilik aracılığı ile sınav kaygısı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlıdır ( $\beta = -.06, SE = .01; 95\% \text{ CI } [-.09, -.03]$ , ab). Başka bir ifade ile anneye bağlanma ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide benlik saygısı ve akademik mükemmeliyet aracı role sahiptir (Tablo 3, Şekil 1).

Babaya bağlanma ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide benlik saygısı ve akademik mükemmeliyetçiliğin aracı rolü incelenmiştir (Tablo 2, Model 2). Standartlaştırılmış regresyon katsayıları incelendiğinde babaya bağlanmanın sınav kaygısı üzerindeki toplam etkisi anlamsızdır ( $\beta = -.07, p > .05; 95\% \text{ CI } [-.15, .02]$ , path c). Babaya bağlanmanın benlik saygısı ( $\beta = .36, p < .001; 95\% \text{ CI } [.18, .31]$ , path a1) üzerindeki toplam etkisi anlamlı iken akademik mükemmeliyetçilik ( $\beta = -.01, p > .05; 95\% \text{ CI } [-.07, .06]$ , path a2) üzerindeki toplam etkisi anlamsızdır. Birinci aracı değişken olan benlik saygısının ikinci aracı değişken olan akademik mükemmeliyetçilik üzerindeki toplam etkisi anlamlıdır ( $\beta = -.34, p < .001; 95\% \text{ CI } [-.45, -.25]$ , path d21). Aracı değişken olarak ele alınan benlik saygısı ( $\beta = -.19, p < .001; 95\% \text{ CI } [-.37, -.14]$ , path b1) ve akademik mükemmeliyetçiliğin ( $\beta = .54, p < .001; 95\% \text{ CI } [.59, .80]$ , path b2) sınav kaygısı (bağımlı değişken) üzerindeki toplam etkisi anlamlıdır. Aracılık analizi öncesinde bağımsız değişken ve bağımlı değişken arasında doğrudan bir ilişki olmadığı için aracı değişkenler modele dahil olduğunda babaya bağlanmanın sınav kaygısı üzerindeki doğrudan etkisi değişmemiştir ( $\beta = .07, p > .05; 95\% \text{ CI } [-.01, .14]$ , path c1). Hayes (2018, s.80), aracılık analizlerinde bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki basit ilişkiye dair kanıt aramanın aracılık analizleri için ön koşul olmadığını ifade etmektedir. Bununla birlikte, babaya bağlanmanın benlik saygısı ve akademik mükemmeliyetçilik aracılığı ile sınav kaygısı üzerindeki dolaylı etkisi anlamlıdır ( $\beta = -.06, SE = .01; 95\% \text{ CI } [-.09, -.04]$ , ab). Başka bir ifade ile babaya bağlanma ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide benlik saygısı ve akademik mükemmeliyet aracı role sahiptir (Tablo 3, Şekil 1).



Not. AB = Anneye Bağlanma, BB = Babaya Bağlanma, BS = Benlik Saygısı, AM = Akademik Mükemmeliyetçilik, SK = Sınav Kaygısı.

Şekil 1. Ebeveyne bağlanma ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide benlik saygısı ve akademik mükemmeliyetçiliğin sıralı aracılığı

Tablo 2

*Benlik saygısı ve akademik mükemmeliyetçiliğin sınav kaygısı üzerindeki aracı etkisi*

	Yordayıcı	SK (AB→SK)	BS (AB→BS)	AM (AB→AM; BS→AM)	SK (AB→BS→AM→SK)
<b>Aracılık Modeli 1</b>	AB	-.11*	.36***	-.04	.03
	BS			-.32***	-.18***
	AM				.54***
	R <sup>2</sup>	.02	.13	.12	.38
	F	5.38*	62.95***	28.37***	85.32***
<b>Aracılık Modeli 2 (BB→BS→AM→SK)</b>	Yordayıcı	SK (BB→SK)	BS (BB→BS)	AM (BB→AM; BS→AM)	SK (BB→BS→AM→SK)
	BB	-.07	.36***	-.01	.06
	BS			-.34***	-.19***
	AM				.54***
	R <sup>2</sup>	.01	.13	.12	.38
	F	2.19	61.20***	27.97***	86.26***

Not. \*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ ; AB = Anneye Bağlanma, BB = Babaya Bağlanma, BS = Benlik Saygısı, AM = Akademik Mükemmeliyetçilik, SK = Sınav Kaygısı.

Tablo 3

*Standartlaştırılmış dolaylı etkiler*

Model	Etki	Katsayılar Çarpımı		Güven Aralığı (%95)	
		PE	SE	Alt	Üst
(AB→BS→AM→SK)	Toplam Dolaylı Etki	-.15	.03	-.21	-.09
	AB→BS→SK	-.06	.01	-.10	-.03
	AB→AM→SK	-.02	.02	-.07	.03
	AB→BS→AM→SK	-.06	.01	-.09	-.03
(BB→BS→AAM→SK)	Toplam Dolaylı Etki	-.14	.03	-.20	-.08
	BB→BS→SK	-.06	.01	-.10	-.03
	BB→AM→SK	-.01	.02	-.06	.05
	BB→BS→AM→SK	-.06	.01	-.09	-.04

Not. AB = Anneye Bağlanma, BB = Babaya Bağlanma, BS = Benlik Saygısı, AM = Akademik Mükemmeliyetçilik, SK = Sınav Kaygısı.

## 5. Sonuç ve tartışma

Bu çalışmada ergenlerin ebeveyne bağlanma biçimleri ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide benlik saygısı ve mükemmeliyetçiliğin aracı rolü olup olmadığı sınınmıştır. Bu etkinin sınınması amacıyla iki farklı modelden yararlanılmıştır. İlk modelde anneye bağlanmanın, ikinci modelde ise babaya bağlanmanın sınav kaygısı ile olan ilişkisinde benlik saygısı ve akademik mükemmeliyetçiliğin aracı rolü olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Çalışma sonucunda her iki modelin de geçerli olduğu, hem anneye hem de babaya bağlanmanın ayrı ayrı sınav ile ilişkili olduğu ve benlik saygısıyla akademik mükemmeliyetçiliğin bu modelde aracı rol üstlendiği tespit edilmiştir.

Çalışmanın ilk bulgusu anneye bağlanmanın sınav kaygısı ile olan ilişkisinde benlik saygısı ve akademik mükemmeliyetçiliğin aracı rolü olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, annelerine güvenli bağlanan ergenlerin benlik saygılarının arttığı, bu yolla akademik mükemmeliyetçilik düzeylerinin düşüş gösterdiği ve bu sayede sınav kaygısı düzeylerinin azaldığı anlamına gelmektedir. Bu çalışmada seçilmiş olan dört değişkenin ilişkilerini inceleyen literatürde başka bir çalışma yer almıyor olsa da bu değişkenler arasındaki ilişkileri ayrı ayrı ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar göz önüne alındığında elde edilen sonucun literatürle uyumlu olduğu görülmektedir. Doğrudan anneye bağlanma ile sınav kaygısını inceleyen sınırlı sayıda çalışmadan birisi olan Demirtaş ve Uygun'un (2020) çalışmasında anneye güvenli bağlanmanın sınav kaygısında azalmaya sebep olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte bağlanma stillerinin etkilerini genel hatlarıyla ele alan çalışmalarda güvenli ve güvensiz bağlanma stillerinin sınav kaygısıyla ilişkisini ele alan çok sayıda bulguya rastlanmaktadır. Örneğin Lecompte ve diğerleri (2014),

ebeveynle düzensiz bir bağlanma geliştirilmesinin benlik saygısında azalmaya sebep olabileceğini belirtmiştir. Shen ve diğerleri (2021) güvensiz tipte bağlanan bireylerin öz-saygılarının, güvenli bağlanan bireylerden daha düşük olduğunu rapor etmiştir. Ebeveynlere yönelik bu bağlanma ilişkisi içerisinde anneyle güvenli bir bağlanma ilişkisi kurulmasının bireyin benlik saygısını artırmakta ayrı bir anlamı bulunmaktadır (Keizer ve diğ., 2019; Paterson ve diğ., 1995). Bireyin ilk bakımını üstlenen, çoğu kültürde babadan daha fazla çocukla ilgilenen annelerin bireyin benlik saygısında böylesi bir etki yaratıyor olması beklenen bir durumdur. Benlik saygısının artışıyla birlikte kişinin zorluklarla mücadele gücünün artması (Lo, 2002), bilişsel açıdan katı kurallara bağlı kalmak zorunda hissetmemesi, diğer bir ifadeyle bilişsel esnekliğe sahip olması (Koesten ve diğ., 2009), bireyin akademik açıdan mükemmeliyetçi yaklaşım sergileme olasılığını azaltmaya yardımcı oluyor olabilir. Zarei'nin (2020), benlik saygısı yüksek bireylerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin azaldığını rapor ettiği çalışması bu görüşü desteklemektedir. Dolayısıyla mükemmeliyetçi davranışlar sergilemeyen bireylerin, sınav gibi yüksek stresli durumlarda bilişsel ve duygusal kontrolünü sağlayabildikleri, böylece sınav kaygısının olumsuz etkilerinden korundukları düşünülebilir. Konuyla ilişkili yürütülmüş çok sayıda araştırma mükemmeliyetçi tutuma sahip bireylerin daha yüksek sınav kaygısı yaşadıklarını (Mahboobi, 2020) göstermektedir. Her ne kadar elde edilmiş bazı bulgular mükemmeliyetçi olmanın akademik açıdan başarı sağlamaya düşük düzeyli olumlu katkı sağladığını gösterse de, kusursuz yakalama kaygısının akademik başarıyı düşüren bir etken olduğu bilinmektedir (Madigan, 2019). Elde edilen bu bulgunun uygulamaya dönük olarak, gerek ebeveynler ve öğrenciler gerekse psikolojik danışmanlar için bazı sonuçları bulunmaktadır. Örneğin ebeveynler açısından bakılacak olursa annelerin çocuklarıyla kurdukları ilişkide çocuklarına yapıcı olabilmeyi öğretmesi, yıkıcı davranışlardan kaçınması ve çocuğun kendi kararlarını almayı desteklemesi gibi davranışlarla benlik saygısı yükseltilebilir ve böylece gelecekteki sınav kaygısının oluşumuna engel olunabilir. Benzer şekilde sınav kaygısı şikayetiyle gelen danışanları için benlik saygısını yükseltmeye odaklı bir psikolojik danışma programı psikolojik danışmanlar için faydalı olacaktır. Benzer uygulamalar akademik mükemmeliyetçilik için de geçerlidir. Annenin derslerine çalışma konusunda çocuğunun kusursuz notlar alması, kusursuz bir çalışma sergilemesi, sınıfında her zaman çok yüksek başarı elde etmesini istemesi gibi davranışlar sergilemekten uzak durması mükemmeliyetçiliğin oluşumunu engellemek açısından yararlı olacaktır. Bununla birlikte başarılı olduğunda, başarısız olduğu duruma oranla çocuğa daha sevecen davranmak gibi tutumlardan uzak durmak da aynı şekilde mükemmeliyetçilikle ilgili oluşabilecek olumsuz psikolojik atmosferi engellemeye katkı sağlayacaktır. Psikolojik danışmanlar, sınav kaygısı olan danışanlarla birebir çalışmanın yanısıra ebeveynlerin mükemmeliyetçi tutumlarını ortadan kaldırmaya yönelik olarak ailelerle görüşmeler yapabilir, aile terapisi uygulamaları tercih edebilir veya bireyle psikolojik danışma aracılığıyla mükemmeliyetçiliği azaltma-ortadan kaldırma üzerinde çalışmayı tercih edebilirler. Bununla birlikte grup rehberliği etkinlikleri aracılığıyla mükemmeliyetçiliğe karşı ebeveynlerin bilgilendirilmesi yoluna gidilmesi de sınav kaygısının azaltılmasında etkili olabilir.

Çalışmanın ikinci bulgusu babaya bağlanmanın sınav kaygısı üzerindeki etkisinde benlik saygısı ve akademik mükemmeliyetçiliğin aracı rolü olduğunu göstermektedir. Bu sonuç babalarına güvenli şekilde bağlanan ergenlerin benlik saygılarının arttığı, akademik mükemmeliyetçilik düzeylerinin düşüş gösterdiği ve bu sayede sınav kaygısı düzeylerinin azaldığı anlamına gelmektedir. Literatürde doğrudan babaya bağlanma ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen spesifik çalışmalara rastlamak pek mümkün değildir. Bu sınırlı sayıda çalışmalardan biri babaya karşı geliştirilen olumlu bağlanma ilişkisinin sınav kaygısını azalttığını rapor etmektedir (Demirtaş ve Uygun, 2020). Fakat babaya karşı beslenen duygular, babanın çocukla olan ilişkisi ve sınav kaygısı arasındaki bağlantıyı irdeleyen çalışmalardan yola çıkarak bu bulguya ilişkin bir açıklama geliştirilebilir. Örnek olarak son yıllarda yürütülen ve aile içi ilişkilerde annenin daha kritik rol üstlendiğine dair toplumdaki genel kabulün aksine, babaların çocuklarıyla kurdukları ilişkinin arz ettiği önemi ortaya çıkaran araştırmalar gösterilebilir (Doğruyol ve Yetim, 2019; Fagan ve Palkovitz, 2011). Babaların çocuklarına aktardıkları kazanımlardan biri ise öz-saygıdır (Rapson Gomez ve McLaren, 2007). Bureau ve diğerleri (2020), baba-çocuk arasındaki bağlanma ilişkisinin çocuğun öz-saygısı üzerinde eşsiz bir yeri olduğunu ifade etmektedir. Bu durum, babalarıyla sağlıklı bir ilişkisi olan çocukların aile içerisinde yalnızca anne değil baba tarafından da güçlü bir destek ve kabul görmelerinin kendilerine saygısı olan bireyler yetişmesine katkı sağladığını göstermektedir. Kendilerini kabul edilmiş ve saygın olarak gören bu bireylerin, çevrelerinden kabul görebilmek veya kendilerini ispat etmek için mükemmeliyetçi tavır sergilemelerine gerek kalmıyor olabilir. Öz-saygısı düşük bireylerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin yükseldiğini gösteren araştırmalar bu görüşü desteklemektedir (Kun ve diğ., 2020; Miegel ve diğ., 2020). Öte yandan mükemmeliyetçi tavır sergileyerek büyük beklentilere yanıt vermek için çabalamanın bireydeki kaygı düzeyini yükseltmesi (Karababa, 2020) beklenen bir durumdur. Geçmiş yıllardan günümüze derlenen veriler mükemmeliyetçiliğin sınav kaygısında artışa neden olduğu görüşünü doğrulamaktadır (Burcaş ve Cretu, 2021). Bu sonuç mükemmel ulaşabilmek için psikolojik olarak yıpratıcı bir süreç yaşayan bireylerin mükemmel ulaşamadıkları gibi var olan potansiyellerini sergilemelerine engel yaratabileceğine işaret etmektedir. Bu bulgunun işaret ettiği uygulamaların en önemlilerinden birisi çocuk yetiştirme

konusunda babaların üstlendiği rolü gözler önüne sermesidir. Türk toplumunun önemli bir kısmında çocuk yetiştirme asıl yükünün anneler üzerinde olduğuna dair bir kanı bulunmaktadır. Birinci bulguda elde edilen veriler gerçekten de bu görüşü desteklemektedir. Fakat ikinci bulgunun ortaya koyduğu veriler göstermektedir ki annelerin üstlendiği kritik rol babalar için de geçerlidir. Dolayısıyla babaların, sergiledikleri tavırlarla çocuklarının kendi kararlarını almalarına destek olması, ailede anneye birlikte eşit sorumluluk üstlenmesi ve çocuklarının başarılarına değil bir birey olarak var oluşlarına yönelik sevgi beslediklerini göstermeleri gerek benlik saygısının artırılmasına gerekse mükemmeliyetçilik duygularının oluşmasına engel olmaya katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte psikolojik danışmanların sınav kaygısı şikayeti olan öğrencilerin ailelerine ilişkin bilgi toplarken babalara ait verilere dikkat etmesi, yalnızca annelerin rollerine odaklanmamaları önemlidir. Okullarda velilere yönelik düzenlenen grup rehberliği etkinliklerinde çoğunlukla annelerin katılım göstermektedir. Dolayısıyla babalara erişimin kısıtlı ve çözümün bir ayağının eksik kalabilmektedir. Bu noktadan hareketle yalnızca babalara yönelik bilgilendirme toplantıları düzenlenmesi, bu etkinliklerin çalışan ve yoğun babalar göz önüne alınarak akşam saatlerinde veya gerekirse hafta sonları dahil olacak şekilde çevrimiçi olarak planlanması yararlı olabilir.

Bu çalışmanın bazı sınırlıkları bulunmaktadır. Bu kısıtlıklardan birisi çalışmanın öz-bildirim esasına dayalı verilerden oluşmasıdır. Bu kısıtlık istatistikî analizler aracılığıyla büyük ölçüde hatalarından arındırılıyor olsa da bireyler, görüşlerini derinlemesine aktarma imkânı bulabilecekleri nitel görüşmeler aracılığıyla fikirlerini daha detaylı şekilde ifade edebilirler. Bu açıdan nitel yaklaşıma uygun olarak gerçekleştirilecek çalışmalarla var olan durumun nedenlerine ilişkin detaylı çıkarımlarda bulunulabilir. Çalışmanın bir diğer sınırlığı ise verilerin Türk Kültürünü temsil edecek bir gruptan toplanmış olmasıdır. Türkiye içerisinde pek çok kültürü barındırıyor olmasına karşın toplulukçu kültürün ağırlıkta olduğu bir yapıya sahiptir. Bu sebeple bireyselci kültürün yaygın olduğu toplumlardan elde edilen verilerle gerçekleştirilecek araştırmalarla anne-baba bağlanmasına ilişkin verilere bağlı olarak ortaya çıkabilecek farklılıkların daha net tespit edilmesi sağlanabilir. Bir başka sınırlık olarak etki büyüklüğünün belirgin olmaması gösterilebilir. Bu konuda ortaya konulacak veriler değişkenlerin ilgili değişkeni açıklama oranlarıyla ilgili araştırmacılara daha fazla fikir vermeye yardımcı olabilir. Bu noktada çalışma kapsamında ortaya çıkan sonucun yüksek sayıya sahip örneklemelerde ortaya çıkması olası bir ilişkiye mi (Field, 2009) dayandığı şüphe ortaya çıkmaktadır. Bu noktada ise verilerin toplandığı kitlenin ortalama büyüklüğünü göz önüne almak doğru olacaktır. Verilerin üniversite öğrencilerinden toplandığı göz önüne alındığında potansiyel katılımcı topluluğunun üniversitenin genel nüfusu olarak yaklaşık 10.000 civarında olduğu söylenebilir. Bu büyüklükte bir kitle içerisinde %95 güven aralığına göre “geniş” denilebilecek örneklem 566 ve yukarıya olarak ifade edilebilir (Cohen ve diğ, 2007). Bu sebeple bu çalışma kapsamında ortaya çıkan korelasyonların geniş örneklemle çalışma probleminden ziyade tek veya benzeşik kültürel özellikler taşıyan bir topluluktan (Türkiye’de yaşayan üniversite öğrencileri) toplanmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Dolayısıyla yukarıda da belirtildiği gibi farklı ülkelerin kültürel özelliklerini barındıran topluluklarla benzer bir çalışma yürütülmesi bu sorunu çözmeye katkı sağlayabilecektir. Son olarak bu çalışmanın gerçekleştirilen analizden kaynaklı sınırlığının da bulunduğu ifade edilebilir. Korelasyon temelli tüm analizler ilişki sonuçlar elde etmeye izin vermektedir. Dolayısıyla bu tip çalışmalarda neden sonuç ilişkisi kurma konusunda deneysel çalışmalar kadar yüksek geçerliğe sahip sonuçlar elde etmek mümkün değildir. Bu sebeple ilgili değişkenlerle birlikte kurgulanacak deneysel bir araştırmanın nedensel sonuçlar elde etmek açısından faydalı olacağı söylenebilir.

## Kaynakça

- Ainsworth, M. D. S. (1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist*, 34(10), 937.  
<https://doi.org/doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.932>
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale.
- Ainsworth, M. D. S. (1985). Patterns of attachment behavior shown by the infant in interaction with his mother. *Bulletin of The New York Academy of Medicine*, 61(9), 771–791. <https://doi.org/10.2307/23082925>
- Alam, M. M. (2013). A study of test anxiety, self-esteem and academic performance among adolescents. *IUP Journal of Organizational Behavior*, 12(4), 33–43.
- Altan, T., ve Şahin Baltacı, H. (2016). Lise öğrencilerinde benlik saygısının yordayıcısı olarak depresyon, bağlanma ve şiddet eğilimi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 227–239.  
<https://doi.org/10.21764/efd.34257>
- Amiryousefi, M., & Tavakoli, M. (2011). The relationship between test anxiety, motivation and MI and the TOEFL iBT reading, listening and writing scores. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 210–214.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.075>

- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5), 427–454.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- American Research Association (2011). *Code of ethics*. <https://www.aera.net/About-AERA/AERA-Rules-Policies/Professional-Ethics>
- American Psychological Association (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/000016S-000>
- Avşaroğlu, S., ve Üre, Ö. (2007). Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 18, 85–100.
- Aydemir, M., ve Bayram Arlı, N. (2020). Öğrencilerde çok boyutlu mükemmeliyetçilik algısının benlik saygısı ve stres ile incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 252–270. <https://doi.org/10.9779/pauefd.537739>
- Barnes, M. A., & Caltabiano, M. L. (2017). The interrelationship between orthorexia nervosa, perfectionism, body image and attachment style. *Eating and Weight Disorders*, 22(1), 177–184. <https://doi.org/10.1007/s40519-016-0280-x>
- Bayraktar, F., Sayıl, M., ve Kumru, A. (2009). Liseli ergenler ve üniversiteli gençlerde benlik saygısı: ebeveyn ve akrana bağlanma, empati ve psikolojik uyum değişkenlerinin rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 48–68.
- Bayram, S. B. (2019). Ergenlerin mükemmeliyetçilik özellikleri ve akademik alanda arzuların ertelenmesi ile akademik stres arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 41–55.
- Burcaş, S., & Cretu, R. Z. (2021). Multidimensional perfectionism and test anxiety: A meta-analytic review of two decades of research. *Educational Psychology Review*, 33(1), 249–273. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09531-3>
- Bureau, J. F., Deneault, A. A., & Yurkowski, K. (2020). Preschool father-child attachment and its relation to self-reported child socioemotional adaptation in middle childhood. *Attachment and Human Development*, 22(1), 90–104. <https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1589065>
- Çam, Z., Deniz, K. Z., ve Kurnaz, A. (2014). Okul tükenmişliği: Algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerine dayalı bir yapısal eşitlik modeli sınaması. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 312–327.
- Cassady, J. C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning-testing cycle. *Learning and Instruction*, 14(6), 569–592. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.09.002>
- Čeko, J., & Reić Ercegovic, I. (2020). Explaining students' test anxiety and depression. *St Open*, 1, 1–16. <https://doi.org/10.48188/so.1.6>
- Chamorro-Premuzic, T., Ahmetoglu, G., & Furnham, A. (2008). Little more than personality: Dispositional determinants of test anxiety (the Big Five, core self-evaluations, and self-assessed intelligence). *Learning and Individual Differences*, 18(2), 258–263. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.09.002>
- Chen, H., Zhao, X., Zeng, M., Li, J., Ren, X., Zhang, M., Liu, Y., & Yang, J. (2021). Collective self-esteem and perceived stress among the non-infected general public in China during the 2019 coronavirus pandemic: A multiple mediation model. *Personality and Individual Differences*, 168(1), 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110308>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Rutledge Falmer. [https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00388\\_4.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00388_4.x)
- Craddock, A. E., Church, W., & Sands, A. (2009). Family of origin characteristics as predictors of perfectionism. *Australian Journal of Psychology*, 61(3), 136–144. <https://doi.org/10.1080/00049530802239326>
- Çikrıkci, Ö., Erzen, E., & Yeniçeri, İ. A. (2019). Self-esteem and optimism as mediators in the relationship between test anxiety and life satisfaction among a school-based sample of adolescents. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 29, 39–53. <https://doi.org/10.1017/jgc.2018.10>
- Demirtaş, A. S., & Uygun, T. (2020). Attachment to parents and math anxiety in Early adolescence: Hope and perceived school climate as mediators. *Current Psychology*, 1–17. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00964-1>
- Dilek, H., ve Aksoy, A. B. (2015). Ergenlerin benlik saygısı ile anne-babalarının benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 95–109.



- Doğan, T. (2011). Two-dimensional self-esteem: Adaptation of the self-liking/self-Competence scale into Turkish: A validity and reliability study. *Education and Science*, 36(162), 126–137.
- Doğruyol, S., ve Yetim, Ü. (2019). Ebeveyne bağlanma, algılanan anne/baba tutumu ile akran ilişkileri arasındaki ilişkide benlik saygısının aracılık rolü. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 7(14), 34–51. <https://doi.org/10.7816/nesne-07-14-03>
- Duchesne, S., & Larose, S. (2007). Adolescent parental attachment and academic motivation and performance in early adolescence. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(7), 1501–1521. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00224.x>
- Dunkley, D. M., Berg, J. L., & Zuroff, D. C. (2012). The role of perfectionism in daily self-esteem, attachment, and negative affect. *Journal of Personality*, 80(3), 633–663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2011.00741.x>
- Erbil, N., Divan, Z., ve Önder, P. (2006). Ergenlerin benlik saygısına ailelerinin tutum ve davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum: Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 3(10), 7–16. <https://doi.org/10.21560/spcd.78124>
- Eroğlu, K., ve Odacı, H. (2019). Ortaokul yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal anksiyete düzeyleri ile benlik saygıları, anne-baba tutumları, mükemmeliyetçilik özellikleri arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 26(3), 108–115. <https://doi.org/10.4274/tjcamh.galenos.2019.2018.08.023>
- Eryılmaz, A., ve Kara, A. (2016). Mükemmeliyetçilik kişilik özelliğinin motivasyonel yönü: Amaçlar için mücadele etmeyle ilişkisi. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 14–19. <https://doi.org/10.5455/jmood.20160220093116>
- Erzen, E., & Odacı, H. (2016). The effect of the attachment styles and self-efficacy of adolescents preparing for university entrance tests in Turkey on predicting test anxiety. *Educational Psychology*, 36(10), 1728–1741. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.923555>
- Fagan, J., & Palkovitz, R. (2011). Coparenting and relationship quality effects on father engagement: Variations by residence, romance. *Journal of Marriage and Family*, 73(3), 637–653. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2011.00834.x>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Sage publications. <https://doi.org/10.1234/12345678>
- Fišerová, A., Fiala, V., Fayette, D., & Lindová, J. (2021). The self-fulfilling prophecy of insecurity: Mediation effects of conflict communication styles on the association between adult attachment and relationship adjustment. *Journal of Social and Personal Relationships*, 38(4), 1279–1302. <https://doi.org/10.1177/0265407521988974>
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Dyck, D. G. (1989). Self-oriented perfectionism, neuroticism and anxiety. *Personality and Individual Differences*, 10(7), 731–735.
- Gül, E. S., Ayşegül, Y., ve Berksun, O. (2009). Mükemmeliyetçiliğin depresyon, antidepresana yanıt ve intihar düşüncesi ile ilişkisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 19, 48–54.
- Güler, D., ve Çakır, G. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 82–94. <https://doi.org/10.17066/pdrd.74455>
- Günaydın, G., Selçuk, E., Sümer, N., ve Uysal, A. (2005). Ebeveyn ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri Kısa Formu'nun psikometrik açıdan değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 8(16), 13–23.
- Han, S., Pistole, M. C., & Caldwell, J. M. (2017). Acculturative stress, parental and professor attachment, and college adjustment in Asian international students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 45(2), 111–126. <https://doi.org/10.1002/jmcd.12068>
- Hancock, D. R. (2001). Effects of test anxiety and evaluative threat on students' achievement and motivation. *The Journal of Educational Research*, 94(5), 284–290. <https://doi.org/10.1080/00220670109598764>
- Hanmoğlu, E., ve Yazgan İnanç, B. (2011). Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 351–366. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4386/60268>
- Hayes, J. A. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A Regression-based approach* (Methodology in the Social Sciences) (2nd ed.). The Guilford Press.
- Hembree, R. (1988). Correlates, Causes, Effects, and Treatment of Test Anxiety. *Review of Educational Research*, 58(1), 47–77. <https://doi.org/10.3102/00346543058001047>
- Howard, M. S., & Medway, F. J. (2004). Adolescents' attachment and coping with stress. *Psychology in the Schools*, 41(3), 391–402. <https://doi.org/10.1002/pits.10167>
- Hyseni Duraku, Z., & Hoxha, L. (2018). Self-esteem, study skills, self-concept, social support, psychological distress, and coping mechanism effects on test anxiety and academic performance. *Health Psychology Open*, 5(2), 1–9. <https://doi.org/10.1177/2055102918799963>

- Karababa, A. (2020). The moderating role of hope in the relationship between maladaptive perfectionism and anxiety among early adolescents. *Journal of Genetic Psychology, 181*(2–3), 159–170. <https://doi.org/10.1080/00221325.2020.1745745>
- Karagöz, Y. (2019). *SPSS - AMOS - META Uygulamalı İstatistiksel Analizler* (2. Baskı). Nobel.
- Keizer, R., Helmerhorst, K. O. W., & van Rijn-van Gelderen, L. (2019). Perceived quality of the mother–adolescent and father–adolescent attachment relationship and adolescents’ self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence, 48*, 1203–1217. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01007-0>
- Koesten, J., Schrodt, P., & Ford, D. J. (2009). Cognitive flexibility as a mediator of family communication environments and young adults’ well-being. *Health Communication, 24*(1), 82–94. <https://doi.org/10.1080/10410230802607024>
- Küçüker, B., ve Tekin, U. (2018). 7-8. sınıf özel okul öğrencilerinin sınav kaygısı ile anne-baba tutumları ve mükemmeliyetçi kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Aydın Sağlık Dergisi, 4*(2), 55–68.
- Kun, B., Urbán, R., Bóthe, B., Griffiths, M. D., Demetrovics, Z., & Kökönyi, G. (2020). Maladaptive rumination mediates the relationship between self-esteem, perfectionism, and work addiction: A largescale survey study. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(19), 1–17. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197332>
- Lecompte, V., Moss, E., Cyr, C., & Pascuzzo, K. (2014). Preschool attachment, self-esteem and the development of preadolescent anxiety and depressive symptoms. *Attachment and Human Development, 16*(3), 242–260. <https://doi.org/10.1080/14616734.2013.873816>
- Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports, 20*(3), 975–978. <https://doi.org/10.2466/pr0.1967.20.3.975>
- Liese, B. S., Kim, H. S., & Hodgins, D. C. (2020). Insecure attachment and addiction: Testing the mediating role of emotion dysregulation in four potentially addictive behaviors. *Addictive Behaviors, 107*, 106432. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106432>
- Lo, R. (2002). A longitudinal study of perceived level of stress, coping and self-esteem of undergraduate nursing students: An Australian case study. *Journal of Advanced Nursing, 39*(2), 119–126. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2000.02251.x>
- Lowe, P. A. (2019). Cross-national comparison between U.K. and U.S. higher education students in test anxiety. *Higher Education Studies, 9*(3), 88. <https://doi.org/10.5539/hes.v9n3p88>
- Madigan, D. J. (2019). A meta-analysis of perfectionism and academic achievement. *Educational Psychology Review, 31*(4), 967–989. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09484-2>
- Mahboobi, E. (2020). The comparative study of perfectionism and academic procrastination in students with high and low test anxiety. *Journal of Kashan University of Medical Sciences, 24*(5), 585–591.
- Mallon, B. (2008). *Attachment and loss, death and dying. Theoretical foundations for bereavement counselling*. Sage publications. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4135/9781446214510.n2>
- Mashayekh, M., & Hashemi, M. (2011). Recognizing, reducing and coping with test anxiety: Causes, solutions and recommendations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 30*, 2149–2155. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.417>
- Miegel, F., Moritz, S., Wagener, F., Cludius, B., & Jelinek, L. (2020). Self-esteem mediates the relationship between perfectionism and obsessive-compulsive symptoms. *Personality and Individual Differences, 167*, 110239. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110239>
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). Boosting attachment security to promote mental health, prosocial values, and inter-group tolerance. *Psychological Inquiry, 18*(3), 139–156. <https://doi.org/10.1080/10478400701512646>
- Nazari, C. A., Behrozi, N., Mehrabizade, H. M., & Shabani, S. H. S. (2013). The relationship of secure attachment style, optimism and social support with life satisfaction in female students of Shahid Chaharmahal University. *Woman and Culture, 4*(15), 45–57.
- Odacı, H., Kalkan, M., ve Çikrikçi, Ö. (2017). Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 353–366.
- Odacı, H., ve Kaya, F. (2019). Mükemmeliyetçilik ve umutsuzluğun akademik erteleme davranışı üzerindeki rolü: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 9*(1), 43–51. <https://doi.org/10.5961/jhes.2019.308>
- Önder, F. C., ve Kırdök, O. (2009). Ön ergenlerin olumlu-olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin anne-çocuk ilişkisini algılamaları açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 263–274.
- Öner, N. (2008). Türkiye’de kullanılan psikolojik testler (Genişletilmiş baskı). Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

- Özkan, İ. (1994). Benlik saygısını etkileyen etkenler. *Düşünen Adam Dergisi*, 7(3), 4–9.
- Peláez-Fernández, M. A., Rey, L., & Extremera, N. (2021). A sequential path model testing: Emotional intelligence, resilient coping and self-esteem as predictors of depressive symptoms during unemployment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 1–11. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020697>
- Paterson, J., Pryor, J., & Field, J. (1995). Adolescent attachment to parents and friends in relation to aspects of self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(3), 365–376. <https://doi.org/10.1007/BF01537602>
- Ponti, L. (2018). The roles of parental attachment and sibling relationships on life satisfaction in emerging adults. *Journal of Social and Personal Relationships*, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.marpolbul.2003.12.007>
- Putwain, D. W., Langdale, H. C., Woods, K. A., & Nicholson, L. J. (2011). Developing and piloting a dot-probe measure of attentional bias for test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 478–482. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.02.002>
- Raja, S. N., McGee, R., & Stanton, W. R. (1992). Perceived attachments to parents and peers and psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(4), 471–485. <https://doi.org/10.1007/BF01537898>
- Rapson Gomez, & McLaren, S. (2007). The inter-relations of mother and father attachment, self-esteem and aggression during late adolescence. *Aggressive Behaviour*, 33, 160–169. <https://doi.org/10.1002/ab>
- Roos, A. L., Goetz, T., Voracek, M., Krannich, M., Bieg, M., Jarrell, A., & Pekrun, R. (2021). Test anxiety and physiological arousal: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33(2), 579–618. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09543-z>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-Image*. Princeton University. [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=YR3WCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Society+and+the+Adolescent+Self-Image+1965&ots=rMW6C6iHmV&sig=Ad6oy3qo6P6QatR-Th0XrApOFu0&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Society+and+the+Adolescent+Self-Image+1965&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=YR3WCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Society+and+the+Adolescent+Self-Image+1965&ots=rMW6C6iHmV&sig=Ad6oy3qo6P6QatR-Th0XrApOFu0&redir_esc=y#v=onepage&q=Society+and+the+Adolescent+Self-Image+1965&f=false)
- Sala Razi, G., Kuzu, A., Yıldız, A. N., Ocakçı, A. F., ve Çamkuşu Arifoğlu, B. (2009). Çalışan gençlerde benlik saygısı, iletişim becerileri ve stresle baş etme. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(1), 17–26.
- Šare, S., Ljubičić, M., Gusar, I., Čanović, S., & Konjevoda, S. (2021). Self-esteem, anxiety, and depression in older people in nursing homes. *Healthcare (Switzerland)*, 9(8), 1–12. <https://doi.org/10.3390/healthcare9081035>
- Shaker, A., Fathi-Ashtiani, A., & Mahdavian, A. (2011). The relationship of attachment styles and mental health with marital adjustment in couples. *Journal of Behavioral Sciences*, 5(2), 179–184.
- Shen, F., Liu, Y., & Brat, M. (2021). Attachment, self-esteem, and psychological distress: A multiple-mediator model. *The Professional Counselor*, 11(2), 129–142. <https://doi.org/10.15241/fs.11.2.129>
- Spielberger, C. D. (1980). *Preliminary professional manual for the test anxiety inventory*. Consulting Psychologist Press.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory*. Consulting Psychologists Press.
- Tafarodi, R. W., & Swann, J. W. B. (2001). Two-dimensional self-esteem: theory and measurement. *Personality and Individual Differences*, 31, 653–673. [https://doi.org/10.1386/fspc.6.1.69\\_1](https://doi.org/10.1386/fspc.6.1.69_1)
- Tutarel Kışlak, Ş., ve Çavuşoğlu, Ş. (2006). Evlilik uyumu, bağlanma biçimleri, yüklemeler ve benlik saygısı arasındaki ilişkiler. *Aile ve Toplum: Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 3(9), 61–68.
- Vanstone, D. M., & Hicks, R. E. (2019). Transitioning to university: Coping styles as mediators between adaptive-maladaptive perfectionism and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 141, 68–75. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.12.026>
- Weiner, B. A., & Carton, J. S. (2012). Avoidant coping: A mediator of maladaptive perfectionism and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 52(5), 632–636. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.12.009>
- Yang, X., Liu, R. De, Ding, Y., Hong, W., & Jiang, S. (2021). The relations between academic procrastination and self-esteem in adolescents: A longitudinal study. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02075-x>
- Yücel, C., ve Şen, Ü. S. (2019). Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin mükemmeliyetçilik ve akademik erteleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(3), 1007–1032.
- Zamudio, G., Wang, C. D. C., & Jin, L. (2020). Adult attachment, social self-efficacy, familismo, and psychological wellbeing: A cross-cultural comparison. *Counseling Psychologist*, 48(7), 922–952. <https://doi.org/10.1177/0011000020930637>
- Zarei, S. (2020). Drive for muscularity in male adolescents: The role of psychological factors (Self-esteem, maladaptive perfectionism, and interpersonal sensitivity). *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral*

*Sciences*, 14(2), 1-7. <https://doi.org/10.5812/ijpbs.98393>

Zhou, X., Zhen, R., & Wu, X. (2021). Insecure attachment to parents and PTSD among adolescents: The roles of parent-child communication, perceived parental depression, and intrusive rumination. *Development and Psychopathology*, 33(4), 1290-1299. <https://doi.org/10.1017/S0954579420000498>

Zortea, T. C., Gray, C. M., & O'Connor, R. C. (2019). The relationship between adult attachment and suicidal thoughts and behaviors: A Systematic review. *Archives of Suicide Research*, 25(1), 38-73. <https://doi.org/10.1080/13811118.2019.1661893>



## Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Teknoloji Tasarım Dersindeki Problemi Belirleme Süreçlerinin Değerlendirilmesi

### Evaluation of The Process of Determining The Problem in the Technology Design Course of The Pre-Service Science Teachers

Hakan Şevki AYVACI<sup>a\*</sup>, Selenay YAMAÇLI<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Trabzon Üniversitesi, Trabzon, Türkiye

<sup>b</sup>Trabzon Üniversitesi, Trabzon, Türkiye

#### Öz

Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarının ortak paydası öğrencinin süreçte aktif katılım sağlaması olarak belirlenmiştir. Bu aktif katılımın sağlanabilmesinin ön koşulunu ise öğrenim ortamlarındaki problem durumlarının benimsenmesi ve bu probleme cevap aranması oluşturmaktadır. Özellikle günlük hayat problemlerini içerisinde barındıran fen bilimleri öğretiminde problem durumlarının belirlenmesi, çözüm yolları aranması ve fen kavramları ile problem durumlarının ilişkilendirilmesi oldukça önem taşımaktadır. Bu nedenle öğrencilerin gerçekleştirmesi beklenen basamakları fen bilimleri öğretmenlerinin oldukça iyi biliyor, süreci yönetebiliyor ve rehber konumunda etkili olmaları beklenmektedir. Dolayısıyla, teknoloji tasarım dersindeki fen bilimleri öğretmen adaylarının problemi tespit etme süreçlerinin belirlenmesinin, irdelenmesinin ve neden-sonuç ilişkisi ile sunulmasının alana katkı sağlayacağı ön görülmüştür. Betimsel araştırma desenlerinden örnek olay durumu ile 'neden, niçin' sorularına cevap aranmıştır. Bu doğrultuda ölçüt örnekleme aracılığı ile 'teknolojik proje tasarımı' dersini almakta olan 81 fen bilimleri öğretmeni ile yarı yapılandırılmış mülakat çalışmaları yürütülmüştür. Elde edilen veriler Nvivo paket programı ile içerik analizi gerçekleştirilerek okuyucuya sunulmuştur. Yürütülen analizler sonucunda fen bilimleri öğretmen adaylarının çevresel problem durumlarına yönelimleri, sosyal etkenler ile çözüm bulmaya çalıştıkları, problem durumunu belirlemede oldukça güçlük yaşadıkları ve bu süreçte akran desteği, öğretmen ve aile desteğine ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Problem belirleme, fen bilimleri, fen bilimleri öğretmen adayı.

#### Abstract

The common denominator of student-centered teaching approaches was determined as the active participation of the student in the process. The prerequisite for achieving this active participation is the adoption of problem situations in learning environments and the search for answers to this problem. Especially in science teaching, which includes daily life problems, it is very important to determine the problem situations, to look for solutions and to relate the science concepts to the problem situations. For this reason, science teachers are expected to know the steps expected to be performed by the students very well, to manage the process and to be effective in the position of guide. Therefore, it is foreseen that the process of determining the problem of preservice science teacher in the technology design course, examining them and presenting them with cause-effect relationship will contribute to the field. From descriptive research designs, the answer to the questions of 'why, why' was sought with the case study. In this direction, semi-structured interviews were conducted with 81 pre-service science teachers who were recruited using criterion sampling based on enrollment in the 'technological project design' course. The obtained data were presented to the reader by performing content analysis with the Nvivo package program. As a result of the analyzes carried out, it was determined that science teacher candidates were trying to find solutions to environmental problem situations, trying to find solutions with social factors, had difficulty in determining the problem situation and needed peer support, teacher and family support in this process.

Keywords: Problem identification, science, pre-service science teacher.

\*ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: Hakan Şevki Ayvaci, Department of Mathematics and Science Education, Fatih Faculty of Education, Trabzon University, Trabzon, Turkey. E-mail address: hsayvaci@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3181-3923.

Selenay Yamaçlı, Department of Mathematics and Science Education, Fatih Faculty of Education, Trabzon University, Trabzon, Turkey. E-mail address: selenay-3461@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4424-2218.

Received Date: December 30<sup>th</sup>, 2021. Acceptance Date: December 12<sup>th</sup>, 2022.

## 1. Giriş

Piaget' in zihinsel psikoloji, Bruner'in araştırma, Ausubel'in anlamlı öğrenme, Johnson'un sosyal etkileşim ve Posner ve arkadaşlarının kavramsal değişim teorilerine dayanan öğrenci merkezli birçok yaklaşım mevcuttur ve bu yaklaşımların başında yapılandırmacı yaklaşım gelmektedir (Avcıoğlu, 2008). Yapılandırmacı yaklaşımda, yaparak-yaşayarak öğrenme ile öğrencilerin bilgiyi aktif bir şekilde yapılandırdığı ifade edilmektedir (Yılmaz ve Huyugüzel-Çavaş, 2006; Adıgüzel, 2009). Yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği sınıflarda öğrenenin bilgiyi yapılandırma işinde; problemi hissetmesi ile başlayan süreci araştırma yaparak cevap oluşturması, bilgiyi yapılandırması ve değerlendirerek sonuca ulaşması kısımları takip etmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda görülen bu basamaklar, son zamanlarda eğitim ortamlarımızı çeşitlendiren birçok öğretim yaklaşımlarında karşılaşılan adımlarla benzerlik taşımaktadır. Bunlardan bir tanesi de probleme dayalı öğrenmedir ve bu öğrenme sürecinde de öğrenciler aktif olarak öğrenmelerini kendileri yönetirler (Kaptan ve Korkmaz, 2001; Savery, 2006). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımda öğrenciler, öğrenme sürecine kazandırılması amaçlanan içerik ve beceriler etrafında düzenlenen gerçekçi bir problem durumu ile başlarlar. Problemi fark etmelerinin ardından, çözümü için alternatif çözüm yolları tasarlarlar. Çözüm için gerekli olan bilgiyi edinme yollarını araştırarak kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenir ve böylelikle öğrenmeye aktif olarak katılırlar (Açıkyıldız, 2004; Şenocak ve Taşkesenligil, 2005; Erdem, 2005; Özkardeş-Tandoğan, 2006; Barrows, 2002; Dutch, Groh ve Allen, 2001; Chin ve Chia, 2004; Hung, Jonassen ve Liu, 2008). Bir başka yaklaşım olan proje tabanlı öğrenme de öğrencilerin etkin katılımı hedeflenerek, problemi kendilerinin tespit etmesi, fikirlerini tartışması, tahminlerde bulunması, bilgi toplaması, sonuca varması ve fikirlerini birleştirerek bir ürün oluşturması söz konusudur. Yine öğrenci merkezli yaklaşımlardan bir diğeri olan araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimde öğrencilerin öğrendikleri bilgilerden kendileri sorumludur ve sürece aktif şekilde katılıp edindikleri bilgileri yapılandırarak öğrenmeleri gerekmektedir (Perry ve Richardson, 2001; Wood, 2003; Aktamış ve Ergin 2007). Araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımda öğrencinin rolü; problemi tanımlayıp, problemin çözümü için hipotezler kurmak ve hipotezlerin kontrolü için veri toplayarak, verileri değerlendirme suretiyle sonuca ulaşmak olarak tanımlanmaktadır (Llewellyn,2000; Arslan, 2007; Bilen, 2002; Tatar ve Kuru, 2006). Öğrenci merkezli ve disiplinler bir yaklaşım olan STEM eğitimi kapsamında da gerçek problem durumu içeren senaryo durumları öğrencilere verilir ve bu sayede problem durumunu öğrenciler önce bireysel sonra grup içerisinde tartışarak belirlemeye çalışırlar (Berkel ve Schmidt, 2000). Problem durumlarının belirlenmesi STEM eğitiminde olduğu gibi Bağlam Temelli Öğretimin benimsendiği sınıflarda da oldukça önem taşımaktadır. Karşılaşılan bir problem durumunun veya sorunun öğrenci tarafından belirlenmesi sağlanarak çözümü içinde bilimsel kavramları kullanmalarına olanak sağlar (Acar ve Yaman, 2011; Gilbert, Bulte ve Pilot, 2011; Ayvacı, Er-Nas, Dilber, 2020). Aktarılan tüm öğrenci merkezli yaklaşımların ortak noktası olarak öne sürülen **problemi hissetme, problemi tanıma** noktası bir eşik değer olarak görülmektedir. Öğrencilerin sürece aktif katılımının ilk basamağında problemi kendilerinin hissetmesi yatmaktadır. Öğretim programları son yıllarda bu etkenleri göz önüne alarak yenilenmiştir. Özellikle günlük hayat problemlerini içinde barındıran fen öğretim programında; öğrencilerin yaşamları içerisinde denk geldikleri problemlerin sınıf ortamına taşınmalarını, öğrenenlerin sürece direkt dahil olmalarını, günlük yaşam problemlerine çözüm bulmalarını ve bilgiyi yapılandırmalarının amaçlandığı (MEB, 2018) belirtilerek bu noktaya vurgu yapılmaktadır. Bu durumda öğrencilerin fen bilimleri öğretim programında belirlenen amaca ulaşması ve öğrenci merkezli yaklaşımlardan istenilen sonuçlara ulaşılması, öğrencilerin problem durumlarını fark etmelerinden ve belirleyebilmelerinden geçmekte olduğu görülmektedir. Bu süreçte öğrencilere rehber konumunda yol gösterecek öğretmenlerin (Brooks ve Brooks, 2001; Korkmaz ve Kaptan, 2001; Torp ve Sage, 2002; Alberta, 2004) problem durumunu belirleme sürecini, zorluklarını, güçlüklerle karşı geliştirilecek çözümleri biliyor ve deneyimlemiş olması beklenmektedir. Aksi taktirde öğrencilere rehberlik etmede ve doğru yolu gösterme konusunda güçlükler yaşamaları kaçınılmazdır. Alan yazın da yürütülen araştırmalar incelendiğinde proje çalışmaları sırasında öğretmenlerin problemi belirleme aşamasında sorun yaşadıklarını tespit eden çalışmalar olmasına rağmen (Ayvacı ve Çoruhlu, 2010; Tortop, 2013; Çetin ve Şengezer, 2013; Özel ve Akyol, 2016; Sözer, 2017) bu süreci irdeleyen ve neden sonuç ilişkisi içerisinde değerlendiren araştırmalara pek rastlanmamaktadır. Dolayısıyla, problemi belirleme sürecindeki öğretmenlerin yürüttükleri aşamaların ortaya konulmasının gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda, problemi belirleme basamağının sistemli bir biçimde yürütüldüğü aynı zamanda problem durumlarının belirlenmesi süreçlerinin ölçülebilir ve gözlenebilir olduğu teknolojik proje tasarımı dersinde fen bilimleri öğretmen adaylarının problemi belirleme süreçlerinin irdelenmesi, tespit edilmesi ve neden-sonuç ilişkilerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Fen bilimleri öğretmen adaylarının teknolojik proje tasarımı dersi çerçevesinde problemi belirleme süreçlerinin tespit edilmesinin alan yazına katkı sağlanması planlanmaktadır.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada betimsel araştırma modeli çerçevesinde özel durum yöntemi tercih edilmiştir. Durum çalışmaları, çalışmaya konu olan ortam veya olayların bütüncül bir yorumunu (Yıldırım ve Şimşek, 2011) ve araştırılan problemin bir yönünün derinlemesine ve kısa sürede çalışılmasına imkân sağlar. Derinlemesine inceleme olanağı sunarak olay veya durumların betimlenmesine olanak tanınması (Cresswell, 2013; Çepni, 2010) araştırmanın gerekçesi doğrultusunda uyumaktadır. Ayrıca araştırmanın amacı doğrultusunda “Ne?”, “Nasıl?” ve “Niçin” sorularına cevap aranyor olması (Baskarada, 2014; Çepni, 2014) özel durum çalışmasının seçilmesinde etkili olmuştur.

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırma çerçevesinde ‘Teknolojik Proje Tasarımı’ dersini almakta olan fen bilimleri öğretmen adayları ile çalışmanın gerçekleştirileceği planlanarak ölçüt örnekleme yöntemi seçilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi, örneklemin araştırma amacındaki hedeflenen nitelikleri taşıyan kişiler, olaylar, nesnel oluşturulması (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016) olarak tanımlanabilir. ‘Teknolojik Proje Tasarımı’ dersi gereği problem durumunu farketmeleri, bu probleme çözüm önerileri bulmaları, en uygun çözüm önerisini seçmeleri ve uygulamaları hedeflendiğinden belirlenen nitelikleri taşıyan çalışma grubunu temsil etmişlerdir. Bu doğrultuda çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim döneminde Trabzon iline bağlı bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde ‘Teknolojik Proje Tasarımı’ dersini almakta olan 4. Sınıf 81 fen bilimleri öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında etik kural kararı alınmıştır ve tercih edilen örnekleme grubunda gönüllülük esası güdülerek, etik kurallar çerçevesinde örnekleme grubundan elde edilen veriler Ö1, Ö2, Ö3.... Şeklinde kodlanarak sunulmuştur.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakat tercih edilmiştir. Mülakatların tercihinde, bireylerin zihninde oluşan şemaların çeşitliliğini belirlemeye yönelik soruları yönlendirebilme, konuşma samimiyeti oluşturularak gerçek düşüncelere ulaşabilme ve derinlemesine analiz edebilme olanağı sağlaması (Baki, Karataş ve Güven, 2002) önemli olmuştur. Araştırmada tercih edilen mülakatların yarı yapılandırılmış tercih edilmesinde de sorulara ekleme yapabileme, soruları yer değiştirebilme, sorulara ilişkin olarak ayrıntılı açıklama isteyebilme olanağı (Gillham, 2000; Çepni, 2010) etkili olmuştur.

Araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış mülakat soruları fen bilimleri eğitimi alanında uzman 2 araştırmacının görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Düzenlenen yarı yapılandırılmış mülakat sorularının pilot uygulaması gerçekleştirilerek eksiklikleri tamamlanmıştır. Ardından dil geçerliliği doğrultusunda 1 uzman görüşü de alınarak çalışmanın hedeflenen örnekleme grubuna uygulanmıştır.

### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırma çerçevesinde, yarı yapılandırılmış mülakat sonucu elde edilen veriler, ortak kodlar ve bu kodların bir araya getirdiği temalar çerçevesinde çıkarımların yapıldığı ve tablolastırma olanağı ile okuyucuya sunulmasını sağlayan (Büyüköztürk vd., 2016; Creswell ve Tashakkori, 2007) içerik analizi yöntemi (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011) kullanılmıştır. Oldukça fazla sayıda örnekleme ait verileri düzen içerisinde karşılaştırılabilmesi, verileri sıralanabilmesi, yeniden yenilenmesi ve rapor haline getirmesi kapsamında kullanışlı bir program (Kaya ve Bacanak, 2013) olduğundan NVivo 9 paket programı kullanılarak içerik analizi gerçekleştirilmiştir.

Fen bilimleri öğretmen adaylarının yarı-yapılandırılmış mülakat sorularına verdikleri cevaplar fen bilimleri eğitimi alanında uzman bir öğretim elemanı tarafından tekrar sınıflandırılmış ve bu sınıflandırmalar karşılaştırılarak bağımsız gözlemciler arası uyum (Çepni, 2010) ile çalışmanın güvenilirliği sağlanmıştır. Bağımsız iki gözlemcinin yaptığı sınıflandırmadan elde edilen verilerin kodlamalarının tutarlılık oranları 0.80 (Kappa Güvenirlik Katsayısı) olarak hesaplanmıştır.

## 3. Bulgular

Fen bilimleri öğretmen adaylarının teknolojik proje tasarımı dersinde problem belirleme süreçlerinin ortaya konulmasının amaçlandığı bu araştırmada, yarı yapılandırılmış mülakat ile elde edilen veriler; ‘Problem Durumunun Niteliği, Problem Durumunun Açıklanmasındaki Faktör, Belirlenen Problem Durumunun Çözüm Yolu için Tercih

Edilen Yöntem, Problem Durumunun Belirlenmesinde Etkili Yöntem, Problem Durumunun Belirlenmesi Sürecinde Yaşanılan Zorluk” çerçeveleri kapsamında aktarılmıştır. Kodlara ve temalara ait örnek cümleler tabloların altında sunulmuştur.

Tablo 1

*Problem Durumunun Niteliği*

TEMA	KATEGORİ	KOD	AÇIKLAMA	f	%
PROBLEM DURUMU NİTELİĞİ	Global	Güncel	Belirlenen problem durumunun dünyada yaşanan bir sorunu yansıtması.	20	43,2
		Geçmiş		15	
	Bireysel	Özel	Belirlenen problem durumu bireysel sorunu yansıtması.	4	8,6
		Genel		3	
	Çevresel	Aile	Belirlenen problem durumunun çevresinde belirtilen veya gözlemlenen bir sorunu yansıtması	15	48,1
		Okul		21	
		Diğer		3	

Tablo 1’de görüldüğü gibi problem durumlarının nitelikleri 3 kod tespit edilmiştir. Global, Bireysel ve Çevresel kodlardan çevresel etkenlerin problem durumlarının belirlenmesinde %48,1 oranında en yüksek, kişisel etkenlerin ise %8,6 oranında en düşük orana sahip olduğu tespit edilmiştir. Kategorilere ait bazı örnekler aşağıda sunulmuştur;

**Global:**

**Ö1;** *Bugün tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 virüsü ve bunun getirdiği pandemi süreci tüm insanlığı derinden etkilemiş ve birçok alanda değişimler yaşanmasına sebep olmuştur. Yaşanılan değişimlerden bir tanesi de maskelerin hayatımızın bir parçası haline gelmesidir. Artık çoğu yerde maske takmak zorunlu hale gelmiş ve neticesinde bazı sorunlar ortaya çıkmıştır. Örneğin maske takılınca hem mimiklerimizi ifade edemiyoruz hem de karşı tarafa sesimizi tam aktaramıyoruz. Dolayısıyla karşımızda bulunan kişiyle sağlıklı bir iletişim gerçekleştiremiyoruz. Bu durum bazen yanlış anlaşılmalara sebebiyet verirken bazen de sinir bozucu hale gelmektedir. İşte bu sebepten ötürü sesimizi daha iyi duyurabileceğimiz bir maske tasarlayarak bu sorunu ortadan kaldırmasını hedefledik.*

**Ö77;** *Günümüz koşullarında hayvanlara yeterli değer verilmemektedir. İnsanların yaşamının herhangi bir alanında hayvanlara karşı ilgi duyması, onların sorunlarıyla ilgilenmesi, düzenli bakımlarının sağlanması, onlara özen gösterilmesi için ve yaşam alanlarını daha refah seviyeye ulaştırmak için ne yapılmalıdır sorusundan hareketle problem durumumuzu belirledik. Tasarladığımız olduğumuz kendi kendini ısıtan hayvan projesi ile bütün bu sorunları ortadan kaldırmayı amaçladık.*

**Ö28;** *Artan nüfus yoğunluğu ile birlikte su kullanımı da büyük oranda artış göstermiştir. Su kullanımının artmasıyla su kaynaklarının yetersizliği problemi ortaya çıkmaktadır. Elimizde bulunan su kaynaklarını tasarruflu bir şekilde kullanmamız gerekmektedir. Benim tasarladığım projede kullandığım çift musluk ve ısıya duyarlı başlık yardımıyla sıcak su kullanımında sıcak su akana kadar musluktan akan soğuk suyu depolanarak tasarruf sağlanacak ve su yetersizliği problemine katkı sağlayacaktır.*

**Çevresel:**

**Ö63;** *Ne tür bir problemi çözmeye gelirsek; şöyle anlatmak istiyorum başta biz bunu özellikle süt kaynatma işlemlerinde taş olayları çok olduğu için bunun üzerinden devam ettik. Şimdi yukarıda da belirttiğim gibi köylerde süt pişirme işlemi çok oluyor. İşlerde çok fazla olduğu için başında bekleme şansı çok olmuyor ve bunun sonucunda sütlerde taşma olayları genellikle fazla oluyor biz bunun önüne geçebilmek için bu projeyi yaptık. Sütün taşma olaylarını şu şekilde ayarladık sütün kaynama noktasını 95 dereceye ayarladık*



tencerenin içerisindeki süt 95 dereceye geldiği zaman otomatik olarak yüksek bir şekilde alarm veriyor ve taşma olaylarının önüne geçmiş oluyoruz

**Ö10;** Hayvancılıkla uğraşan insanların en büyük korkusu hayvanlarını kaybetmektir. Özellikle küçükbaş hayvanlar birbirine benzerliği ve genellikle sayıları 300-500 adetten az olmaması bu kaybın gözle fark edilememesi her gün kayıpları artırmaktadır. Olatmaya götürülen hayvanların eve geri getirildiğinde eksik olup olmasını belirlemek çok güçtür. Hayvanlardan bir kaçı veya daha fazlası bayırda unutulabiliyor veya gözden kaybolup sürüden ayrılabilirler.

Eve dönüldüğü zaman bunun farkına varılamıyor. Çiftçiler kendi elleriyle saymaya kalktığında kargaşadan dolayı ve hayvanların birbirine benziyor olması bu durumu oldukça güç bir hale getiriyor. Bu durumda eksikler fark edilemez hale geliyor ve çiftçiler hayvanlarını kaybederek büyük bir kayıp yaşamış oluyorlar. Bu yüzden bu durumu düzeltmek ve insanların hayatını kolaylaştırma gereksinimi ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak sayma problemini ortadan kaldırmak hedeflendirilmiştir.

### **Bireysel;**

**Ö29;** evimde bulunan evcil hayvanım olan kedimin evde halılarda bulunan zor tüylerin, toparlayamamak benim için bir problemdi. Bunu çözebilmek adına süpürge ile bile temizlenmeyen inatçı halı ve mobilyalara ve halılara yapışan tüyleri bu pratik tüy toparlayıcı uzaktan kumandalı araba geliştirdim.

**Ö51;** Kendi evimize kullandığımız yastıklarımız başımıza bazen alçak bazen yüksek gelebiliyor. Evimize gelen misafirlerimizin de istediği yüksekliğe uygun yastık bulamıyoruz. Her zaman yastığın içine duruma göre pamuk yerleştirip ya da pamuk boşaltmak bizi fazlaca uğraştırıyor. Bu sorunun ortadan kalkması için kendi kafa rahatlığımıza uygun bir istediğimiz zaman yükseltip istediğimiz zaman alçaltabileceğimiz yastığın havasının kendi istediğimize uygun şekilde bir yastık tasarlayarak gidermek.

Tablo 2

Problem Durumunun Açıklanmasındaki Faktör

TEMA	KATEGORİ	KOD	AÇIKLAMA	f	%
PROBLEM DURUMUNUN AÇIKLANIŞ BIÇIMI	Algoritmik	Matematiksel Modeller		1	
		Sayısal işlemler	Problemi sayısal veriler ile açıklama	1	2,4
	Kavramsal	Teorik kavram açıklaması		8	
		Kavramsal tanımlamalar ile destekleme	Problemi kavramsal veriler ile açıklama	10	22,2
	Bütüncül	İki veriyi birlikte kullanma		4	
		Üç veriyi birlikte kullanma	Kavram, sosyolojik ve sayısal verileri birlikte kullanma	1	6,1
	Sosyal	Duyuşsal veriler		29	
		Sosyal veriler	Duyuşsal ve sosyolojik veriler ile açıklama	37	69,1

Tablo 2’de görüldüğü gibi fen bilimleri öğretmen adayları problem durumunun açıklanmasını 4 faktör çerçevesinde oluşturmaktadır. Algoritmik, Kavramsal, Bütüncül ve Sosyal olarak 4 faktörden, %69,1 oranında sosyal en yüksek, %2,4 algoritmik en düşük faktör olarak belirlenmiştir. Kategorilere ait bazı örnek cümleler aşağıdaki gibidir;

**Algoritmik;**

**Ö58;** hareket sensörü ve su motorunun işlevleri dolayısıyla çok farklı sistemler olmasıydı. Başta radar sensör ve 12W güçte bir su motorunu bağlamayı denedim. Bağladım fakat bir süre sonra çalışmadı. Daha sonrasında radar sensör ile 18W güçteki su motorunu denedim. Yine bir süre sonra durduğunu gördüm. En sonda tavan tipi 220volt hareket sensörü ile 220 volt 18W gücündeki su motorunu bağladım ve bu sorunu çözmeyi başardım.

**Kavramsal;**

**Ö43;** Özellikle yaşlılar, hamile kadınlar ve sağlığı yeterince iyi olmayan kişiler evde mobilyaların yerlerini değiştirmek isterse bunu yapmaları zor olabilir. Bu alet sayesinde kuvvetten kazanç elde ediyoruz. Daha rahat bir şekilde mobilyaları kaldırıp yerlerini değiştirebiliriz. Tek kişinin kaldıramayacağı ağırlıkta ve büyüklükte eşyaları da kaldırabilmemizi de sağlar.

**Ö81;** Arduino tabanlı cihazımıza yerleştirdiğimiz ultrasonik mesafe sensörü ve pır sensörü ile ayarlanmış olan sistemde 1.50 metrenin altında bir değer algıladığında sistem çıkış verecek ve kişinin sesli uyararı olacaktır. Sistem “SOSYAL MESAFE İHLAL EDİLDİ” şeklinde yazılı, buzzer yardımıyla sesli ve kırmızı led yardımıyla görüntülü uyarı yapacaktır. Böylelikle sosyal mesafeyi aşan kişi sağlık söz konusu olduğu için etrafındaki insanlardan uzaklaşacaktır.

**Bütüncül;**

**Ö17;** Tasarladığım su matarası ile artık su içmeyi unutmayacağız. Yaptığım araştırmalar sonucunda günlük olarak sabahları saat 10:00-11:00 arasında insan vücudunun su rezervi azalıyor. Ayrıca genel olarak öğlen yemeği 12:00-14:00, akşam yemeği 19:00-21:00 arasında yenildiği kabul görüldüğü için uzmanlar suyun kan yoğunlaşmasını engellemesi ve sindirime yardımcı olması için, esas olarak yemeklerden önce ve yemeklerden de iki saat sonra su tüketiminin daha sağlıklı olduğunu belirtmişlerdir. Bende böylece matara için hatırlatma alarmını 10:00- 13:00- 16:00- 19:00-22:00'a rıc modül ve buzzer aracılığıyla kurdum ve böylece her üç saatte bir çalacak ve su içmeyi unutmayın bildirim ekranımıza gelecek. Sağlık için uygun bir seçim yapmış olacağız. Ayrıca sensör aracılığıyla da mataradaki su bitince “Hedefinize Ulaştınız!” bildirim geliyor. Lcd ekrana bu görevlerin dışında güncel saati takip eden dijital saat ekledim. Günde 8-9 bardak veya 2-2,5 litre su tüketmek vücudun su ihtiyacını karşılamaktadır. Matarayı günlük olarak dört kere doldurduğumuzda bu su miktarına ulaşmış ve tüketmiş oluyoruz. Böylece hem su içmeyi unutmamış olacağız hem de günlük tüketmemiz gereken su miktarına ulaşmış olacağız. Lcd ekrana gelen hatırlatmalarda su içmeyi daha keyifli hale getirecek. Mataradaki suyu bitirip hedefe ulaşabilmemiz için motivasyon kaynağı olacak.

**Sosyal;**

**Ö20;** Mangal yaparken kömürü yellemek süregelen, sıkıcı ve özellikle sıcak havalarda yorucu bir iş olduğundan dolayı böyle bir sisteme ihtiyaç duydum. Bu sistem sayesinde hava tabancasıyla kolaylıkla yelleme işlemini gerçekleştirebileceğiz.

**Ö12;** Yapılan araştırmalara göre son yıllarda ailelerin çocuklarını evde tek başına bırakıp işe gittikleri sonucuna varılmıştır. Evde yalnız kalan çocukların kapı dübününe ulaşamadıkları için gelen kişileri görememektedir. Görmediği halde kapıyı tanımadığı insanlara bile açmaktadır. Bunun beraberinde hırsızlık olayları da artmıştır. Kötü niyetli insanlar küçük çocukları kaçırmaya başlamıştır ve cinayet olayları artmıştır. Ayrıca işimiz olduğunda bazen kapımız çaldığında kalkıp kapıya bakamıyoruz ve yine kapıda kimin olduğunu göremiyoruz. Ayrıca istenmeyen dilenci, pazarlamacılar ve anket yapmak için gelen insanları görmek için kapımızı açmak zorunda kalıyoruz. Bu sorunları ortadan kaldırmak amacıyla tasarladığım projemle artık oturduğumuz yerden kimin geldiğini görebileceğiz. Bu sistemin hem maaliyeti düşük hem de çocuklar içinde kullanımı kolaydır. Bu projemle güvenliği arttırmayı amaçlıyorum.

Tablo 3

Belirlenen Problem Durumunun Çözüm Yolu için Tercih Edilen Yöntem

TEMA	KATEGORİ	KOD	AÇIKLAMA	F	%
PROBLEMİN ÇÖZÜM YÖNTEMİ	Uzman Yardımı	Çözüm için danışma	Alanında uzman birinden destek alması	18	28,3
		Çözüm yolları hakkında bilgi alma		5	
	Literatür Desteği	Çözüm yolu arama	Alan yazın incelemeleri ile doğru verilere ulaşma.	12	17,2
		Çözüm yolları hakkında bilgi toplama		2	
	Deneme-Yanılma	Tesadüfi	Problem durumunu deneme yanılma yolu ile çözme.	11	23,4
		Sistemantik		8	
	Akran Desteği	İlgili çözüm yolu bulma	Aynı süreci benimseyen gruptan destek alma.	20	30,8
		En iyi çözüm yolunu seçme		5	

Tablo 3'te aktarıldığı gibi fen bilimleri öğretmen adayları belirledikleri problem durumunu çözme aşamasında uzman yardımı, literatür desteği, deneme-yanılma ve akran desteği yöntemlerinden yararlanmışlardır. Bu basamakta fen bilimleri öğretmen adaylarının %30,8 ile en çok akran desteğinden, %17,2 ile en az literatür desteğinden faydalanarak problem durumlarına çözüm aradıkları belirlenmiştir. Kategorilere ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir;

#### Uzman Yardımı;

**Ö34;** Eksik kaldığımız kısımlarda bu konuyu iyi bilen kişilerden yardım aldık. Örneğin ev botu tasarımı vermede zorlandığımız için bir ayakkabıcı ustasından yardım aldık.

**Ö56;** Bilen insanlara sordum bu da projemin gerektiğinden uzun sürmesine sebep oldu. Karşılaştığım bu sorunlar ve başkalarının da yardımını alarak sorunlara yönelik olan çözümler sağlamayı denedim.

#### Akran Desteği;

**Ö17;** Zorlandığım ilk aşamaya yönelik düşündüğüm fikirleri ilk önce grup arkadaşım ile tartıştım. Böylelikle üstesinden gelebildim.

**Ö2;** Projemi grup arkadaşım ile birlikte yürüttük. Süreç esnasında yaşadığımız sıkıntıları birlikte çözmeye çalıştık.

#### Literatür desteği;

**Ö31;** İnternette, makalelerden araştırmalar yaptık. Benzer çalışmalarda neler kullanılmış bunları araştırdık ve bize en uygun olanı belirlemeye çalıştık.

**Ö8;** Bu konuda karar vermek için bir çok makale ve araştırma çalışmalarını inceledim yani konu hakkında detaylı literatür taraması yaptım. En son elde ettiğim bilgiler yardımıyla bir karara vardım.

**Deneme-Yanıma;**

**Ö72;** *başlangıçta Arduino ile çalışan su kabı tasarlamayı düşündük. Fakat Arduino bilgimiz yetersiz olduğundan denemelerimizde başarısız olduk. Arduino yerine farklı bir araç kullanmaya karar verdik. Bunun yerine Selenoid valf ve zaman rölesi ile yapmayı düşündük fakat malzemeleri yerleştirmede problemler yaşadık. Sonra grup içerisinde istişare yaparak hemen temin edebileceğimiz, ekonomik olarak sorun yaratmayacak pratik çözümler üzerine yoğunlaştık ve şamandıra sistemi ile çalışan bir otomatik su kabı yapmaya karar verdik.*

Tablo 4

*Problem Durumunun Belirlenmesinde Etkili Yöntem*

TEMA	KATEGORİ	KOD	AÇIKLAMA	F	%
PROBLEM DURUMUNUN BELİRLENMESİNDEKİ ETKİ	Kaynak	İnternet	Problemi belirlemede internet, kitap vb. kaynaklardan destek alma.	25	38,2
		Kitap		6	
	Çevresel	Aile Bireyi	Problemi belirlemede aile, öğretmen, arkadaş vb. destek alma.	12	46,9
		Akran		6	
		Öğretmen		20	
	Gündelik	Günlük bireysel problem	Problem durumunu belirlemede günlük hayattan yararlanma.	6	14,8
		Günlük toplumsal problem		6	

Tablo 4’te görüldüğü gibi fen bilimleri öğretmen adayları problem durumlarını belirleme aşamasında kaynaklardan, çevresel ve gündelik faktörlerden yararlandıkları belirlenmiştir. Fen bilimleri öğretmen adaylarından kaynaklardan yararlanarak problem belirlemeye çalışan 31, çevresinden fikir alarak problem durumu belirlemeye çalışan 38, günlük hayatta kendilerinin karşılaştığı kişisel problem durumlarını aktaran 12 fen bilimleri öğretmen adayı tespit edilmiştir. Kategorilere ilişkin örnek cümleler aktarılmıştır;

**Gündelik;**

**Ö44;** Problem durumunu belirlerken Günlük hayatta en çok nelerde zorlandığımı düşündüm. Bulduğumuz pandemi sürecinin zorluklarını düşündüm

**Çevresel;**

**Ö28;** Babama ve orada yaşayan insanlara sorular sordum, nasıl bir değişik karşılaştıkları problemleri irdeledim. özgün bir proje için gerçek problem durumları lazımdı. Neler yapacağımı ve sonucunda beni nasıl hedefe götürebileceğimi düşündüm.

**Kaynak;**

**Ö59;** Daha çok araştırma yaptım. İnternet üzerinden yapılan çalışmalarını kendime örnek olarak inceledim.

**Ö71;** Problem bulma konusunda internetten makaleler okudum. Toknofest, Tübitak gibi sayfaları inceledim oradaki projelerin hangi probleme çözüm olduğu üzerinde düşündüm. Bu sayfalarda projelerin eksikliklerinin olup olmadığını

üzerine düşünüp eğer varsa bu eksikliği gidermek için yeni bir proje hazırlamayı düşündüm. Bir nevi bu sayfalarda bulunan projelerden ilham almaya çalıştım diyebilirim.

Tablo 5

*Problem Durumunun Belirlenmesi Sürecinde Yaşanılan Zorluk*

TEMA	KATEGORİ	KOD	AÇIKLAMA	F	%
PROBLEM DURUMUNUN BELİRLENMESİNDE YAŞANAN ZORLUK	Problemi Hissedememek	Problem durumunun farkında olmamak	Problem Durumunu Belirleyememe,	26	48,1
		Gerçekçi problem durumları belirleyememek	Farkında Olmama.	13	
	Destek Bulamamak	İlgili kurum/kuruluş bulamamak	Belirlenen Problemi Çözebilmek Adına Nerelere/Kimlere	5	8,6
		İlgili uzmanı bulamamak	Danışacağına Bilememe.	2	
	Yeterli Donanıma Sahip Olmamak	Bilişsel yetersizlik	Problemin Çözümünde Kavramsal, Sayısal, Veya	13	34,5
		Fiziksel Yetersizlik	Malzeme Teknolojik Yeterli Sahip	5	
		Ekonomik Yetersizlik	Bilgiye Olmama	10	
	Süreci Planlayamamak	Öngörememe	Problemi Belirleme Ve Çözümü İçin Uygun Adımları Takip Etmeye	5	8,6
		Planlayamama	Bilgisiz Olma, Süre Yönetememe.	2	

Tablo 5'te problem durumu belirlemede yaşanan zorluklara yer verilmiştir. Bu süreçte problem durumu hissedememek, destek bulamamak, yeterli donanıma sahip olmamak ve süreci planlayamamak olmak üzere 4 kod ortaya çıkmıştır. Bu kodlardan problem durumunun hissedilememesi %48,1 oranında en yüksek, destek bulamamak ve süreci planlayamamak da %8,6 ile en düşük oranlarda belirlenmiştir. Kategorilere ilişkin bazı örnekler aşağıda verilmiştir;

#### **Problemi Hissedememe;**

**Ö8;** Bu süreçte en çok zorlandığım kısım problem fikri bulmaktı. Bu aşamada zorlanma nedenim olarak ise çok daha zor şeyler düşünmek zorundaymış gibi hissetmiş olmamı söyleyebilirim.

**Ö77;** en çok zorlanmış olduğum aşamalar ilk olarak bir problem durumu oluşturmaktı.

**Ö45;** Genel olarak üniversite hayatımızda teorik dersler aldığımız için teknolojik proje tasarımında biraz zorlandım. Günlük hayattan bir problem durumu belirleme aşamasında zorlandım

#### **Yeterli Donanıma Sahip olmamak;**

**Ö56;** Teknik beceri olarak hiçbir bilgiye sahip olmadığım için karşılaştığım problemlere hemen bir çözüm bulamadım.

**Destek Bulamamak:**

**Ö69;** En zorlandığım aşama deterjan üretmek için ara ürün seçimi, temel maddelerim kül suyu ve çöven suyuydu bu malzemelerin yanına ek olarak ne ekleyebilirim bu beni zorladı. Çünkü birçok doğal temizleyici madde var ve hangisini neden seçmeliyim bilmiyordum ve bu malzemeler temel malzemelerimle nasıl bir etkileşime girer bilgim yoktu. Tüm bu bilgisizliğimi çözebilmek adına kimlere danışmam gerektiğini bilmiyordum. Araştırdığım kaynaklardan yeterli bilgi de bulamamıştım.

**Süreci Planlayamamak:**

**Ö1;** Problemi belirlerken plan aşamasında ne yapacağımı düşünürken zorlandım.

**4. Tartışma- Sonuç Ve Öneriler**

Fen bilimleri öğretmen adaylarının teknolojik proje tasarımı dersinde problemi belirleme süreçlerinin tespit edilmesinin amaçlandığı çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda tartışma, tartışmaya bağlı sonuçlar ve öneriler bu kısımda aktarılacaktır.

Teknoloji tasarımı dersini almakta olan fen bilimleri öğretmen adaylarının problem durumlarının nitelikleri doğrultusunda; Global, Bireysel ve Çevresel kategorileri belirlenmiştir. Problem durumlarının çevresel nitelikte %48,1 global nitelikte %43,2 kişisel nitelikte ise %8,6 oranı tespit edilmiştir. Bu çerçevede fen bilimleri öğretmen adaylarının, bireysel olarak günlük hayat durumlarını fark etmedikleri, belirledikleri problem durumlarının kendi yaşantılarında gözlemleyemedikleri söylenebilir. Çünkü fen bilimleri öğretmen adaylarının belirledikleri problem durumlarının bireysel bir sorun olma özelliğinden ziyade çevresel veya global nitelikte bir sorun olmalarında yoğunluk göstermişlerdir. Bu kapsamda çevrelerinden duydukları problem durumlarına eğitim gösterdikleri, problem durumlarında çevrelerindeki bireylerin, grupların veya durumların etkisinde kaldıkları aktarılabilir. Bunun nedenlerinin başında öğretim faaliyetlerinde gerçekleştirilen birçok etkinlik veya aktivitede aktif katılım sağlamamış olmaları, problem durumları ile başa çıkmada tek başına süreci yürütememeleri, problemi hissetmemeleri veya problem durumunu belirlemeye yönelik eğitim ortamında rol üstlenmedikleri söylenebilir. Yürütülen araştırmalar da anne, baba ve öğretmen faktörünün öğrencilerin problemi belirleme süreçlerinde fikir verme, süreçte rol üstlenme, rehberlik yapma durumlarında güçlükler olduğu gözlemlenen bir bulgu olduğundan (Ayvacı ve Şenel-Çoruhlu, 2010; Anonymous, 2003) bu etkenlerin öğretmen adaylarının belirledikleri problem durumlarının çevresel niteliklere eğilim göstermelerinde etken olduğu varsayılmaktadır. Ayvacı ve Şenel-Çoruhlu (2010) yürütmüş oldukları araştırmalarında öğrencilerin proje sürecinde 10 gruptan 4 tanesinin problem durumlarını kendilerinin belirlediğini 6 tanesinin ise öğretmen tarafından problem durumunun verildiği bulgusuna ulaşmışlardır. Bu durum bireysel problem durumlarının hissedilememesi veya fark edilememesi etkenlerini oluşturduğundan problemin nitelikleri doğrultusunda kişisel problemlerin ortaya çıkma istatistiğinin düşmesine neden olan bir sonuç olarak çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Kubinova, Novotna ve Littler (1998) bireylerin merak, ilgi ve günlük hayatta karşılaştıkları durumları eğitim faaliyetleri ile birleştirmeleri doğrultusunda problem durumlarını kendi yaşamlarından belirlemelerinin, problemi nasıl ve hangi sırayı takip ederek çözebileceğine, bağımsız bir şekilde karar verebilmesinde ve problemin çözümünde elde ettikleri bilgilerin kalıcılığında önemli olduğu vurgusunu yapmaktadır. Bu nedenle fen bilimleri öğretmen adaylarının çevresel ve global problem durumlarının yanı sıra kişisel problem durumlarının farkında olmaları ve bunları eğitim ortamlarına taşımaları oldukça önemli bir kriter olmaktadır.

Teknoloji tasarımı dersini almakta olan fen bilimleri öğretmen adayları problem durumunun açıklanmasını 4 faktör çerçevesinde oluşturmaktadır. Algoritmik, Kavramsal, Bütüncül ve Sosyal olarak 4 faktörden, %69,1 oranında sosyal, kavramsal %22,2 bütüncül %6,1 ve son olarak %2,4 algoritmik en düşük faktör olarak belirlenmiştir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının problem durumlarını açıklama yöntemleri problemi nasıl belirlediklerini ve çözmek için yürütecekleri basamakları belirlemede önem taşıyan bir noktadır. Bu nedenle fen bilimleri öğretmen adaylarının problemlerin sosyal boyutunu, fen kavramları ile ilişkisindeki kavramsal boyutu, problemin sayısal işlemlerinin devam ettirmesinde algoritmik boyutu bir bütün olarak yansıtarak bütüncül bir yaklaşım benimsemeleri beklenmektedir. Ancak yürütülen çalışmada algoritmik açıklamalarının oranının oldukça düşük, bütüncül açıklamalarında düşük seviyede olduğu gözlemlenmiştir. Bunun nedeninin problemin nitelikleri doğrultusunda çevresel ve global problemlere yönelmeleri olmasının yanı sıra olayları günlük hayatla ilişkilendirme güçlük çekmeleri nedeniyle bütüncül olarak ele alamamalarının etken olduğu öngörülmektedir (Ramsden ve Moses 1992; Hoffmann, Häußler, ve Lehrke, 1998; Barker ve Millar, 1999; Yager ve Weld, 1999; Tsai, 2000; Yaman, Dervişoğlu ve Soran, 2004; Poortinga, Steg ve Vlek, 2004; Rayner, 2005; Er-Nas, 2008). Nakiboğlu ve Kalın (2003) yapmış

olduğu araştırmada, fen derslerindeki problem türleri “algoritma (sayısal)” ve “kavram” olmak üzere iki kategoride ele alındığı görülmektedir. Burada algoritmik problemlerin ezber formüller ile, matematiksel işlemler yaparak sonuca ulaşabilmeyi sağlayan ve fazla düşünmesine, yorumda bulunmasına gerek olmayan problem türleri (Lin, Chiu ve Chou, 2004; Nakhleh ve Mitchell, 1993) olarak aktarmaktadır. Kavramsal problemi ise kavramı nasıl tanımladığı ve yorumladığının (Watkins ve Hattie, 1985) cevaplandırılmasında derinlemesine anlamayı gerektirmesi gereken (Nakhleh ve Mitchell 1993, Boujaoude, Salloum ve Abd-El-Khalick, 2004) problem durumları olarak sunmuştur. Problem durumlarının algoritmik olarak açıklanmaması fen bilimleri öğretmen adaylarının ezber bilgilerden uzaklaştığını gösteren olumlu bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Bu boyutta kavramsal olarak açıklamanın yüksek olması beklenir fakat fen bilimleri öğretmen adayları için kavramsal boyutta problem durumunu açıklamada da güçlükler olduğu gözlemlenmektedir. Nitekim Er Nas (2008) tarafından yapılan bir çalışmada okullarda bütünleştirici öğrenme kuramının derinleşme aşamasının amacına uygun olarak işlenmemesinden dolayı öğrencilerin günlük hayatla problemlerini hissetmesinde ve fen kavramları ile günlük hayat ilişkisinin kurulmasındaki süreçlerinde yaşadıkları sorunları ortaya koymuştur. Bu da fen bilimleri öğretmen adaylarının kavramsal boyutta problem durumunun açıklanmasındaki güçlüğü ortaya koymaktadır. Bu paralellikte fen bilimleri derslerinin işleniş yöntemlerinin bütünleştirici yaklaşımdan uzak olduğundan (Ayvaci ve Şenel-Çoruhlu, 2010), fen bilimleri öğretmen adaylarının bütüncül çözüm önerileri geliştirmede güçlük yaşadığı yargısına ulaşılabılır. Bunlara ek olarak günümüz şartları düşünüldüğünde fen bilimleri öğretmen adaylarının trans-disipliner yaklaşım ile problem durumlarını açıklamalarının karmaşık problem durumlarında etkili olacağı varsayılmaktadır. Problemi belirleme süreci ve akabindeki faaliyetlerin; karmaşık bir sorunun tespit edilmesine ve çözümüne yönelik tasarlanmış, belirli amaçları ve beklenen sonuçları olan maddi, teknik ve insan kaynaklarını kullanan, mekan ve zaman olarak sınırlandırılmış, planlı ve değerlendirme faaliyetlerini içeren, bir çok beceriyi ve disiplini bir arada yürütülen bir bütün olduğu (Erdem ve Akkoyunlu, 2002; Solomon 2003; Kuster vd., 2015) göz ardı edilmemelidir. Bu nedenle fen bilimleri öğretmen adaylarına bütünleştirici yaklaşımlar çerçevesinde ders tasarımlarına yönlendirmek ve bütüncül çözüm önerileri geliştirmelerinde katkı sağlamak oldukça önem taşımaktadır.

Teknoloji tasarım dersi sürecinde fen bilimleri öğretmen adaylarının belirledikleri problem durumunu çözme aşamasında uzman yardımı, literatür desteği, deneme-yanılma ve akran desteği yöntemlerinden yararlanmışlardır. Bu basamakta fen bilimleri öğretmen adaylarının %30,8 ile en çok akran desteğinden, %17,2 ile en az literatür desteğinden faydalanarak problem durumlarına çözüm aradıkları belirlenmiştir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının, probleme çözüm yolunda karar verebilmeleri, bu süreci yönetmede temel nitelik taşımaktadır. Çünkü problemin belirlenebilmesi ne kadar önemli olsa da çözüm yollarında izlenecek doğru adımlar bu sürecin tamamlanmasında oldukça büyük değere sahiptir (Kubinova, Novotna ve Littler, 1998). Problemin çözümü sürecinde fen bilimleri öğretmen adaylarının akran desteğinden faydalanmaları iş birliği becerilerinin gelişiminde oldukça fayda sağlayacak bir etken olacaktır (Erdem, 2002; Shenhar, 2015; Demirhan ve Demirel, 2003; Erhorn-Klutting vd., 2016; Tatlı, 2016). İş birliği çerçevesinde bilimsel tartışmaların içerisinde bulunma, mantıksal çıkarım yapabilme, bilgiyi sorgulama ve uzlaşma gibi bilimsel araştırma becerileri kazanmada olanak sağlayacaklardır (Raghavan, Coken-Regev ve Strobel, 2001). Ayrıca fen bilimleri öğretmenlerinin problemi belirleme ve çözümü için uğraşma faaliyetlerinde akranlarıyla birlikte çalışmalar yapmaları, iletişim ve sosyal becerilerini geliştirmelerinde de olumlu katkı sağlayarak, akademik ve iş hayatlarına faydalı olacaktır (Anonymous, 2003). Bu sayede yürütmüş oldukları ders süreçlerinde, öğrencilerin problem durumunu belirleme ve çözüm yolları geliştirme faaliyetlerinde akran desteğinden faydalanarak yaygın etkisinin artırılmasında olanak sunacaklardır. Ayrıca, akran desteğinin olumlu ve olumsuz yanlarının farkında olarak rehberlik sürecinde etkili iletişim sağlayacaklardır. Problem çözümü sırasında fen bilimleri öğretmen adaylarının en az literatür desteğinden faydalanmalarının, doğru bilgiye ulaşmada yaşadıkları güçlüklerin neden olduğu düşünülmektedir. Alan yazında, içinde bulunduğumuz dönemde bilgiye hızla ulaşabilme olanaklarının olumlu katkılar sağladığı gibi olumsuz etkenlere de olanak tanıdığı (Kurnaz, 2013) belirtilmiştir. Bunların başında hızlı yayılan bilgilerin, doğruluğunun ve yanlışlığının ayırt edilmesinde yaşanan güçlükler dikkat çekmektedir (Zaim, 2005; Gülseçen, 2014). Nitekim bu ayrımın yapılamaması eğitimde oldukça büyük sorunların kapısını aralamaktadır. Bu doğrultuda bireylerin problem çözme sırasında rastladıkları sorunlara çözüm aramalarında gerekli ve geçerli bilgilere ulaşmaları ve eleştirel becerileri ile bunların ayrımını yapabilmeleri (Robey, 2002) gerekmektedir. Balay (2004), bireylerden beklenenler doğrultusunda öğretmenlere düşen sorumlulukların arttığını dile getirerek, öğrencilerin belirledikleri problem durumlarına kendilerinin çözüm bulmalarını ve bu çözümler sırasında doğru bilgiye erişim sağlayabilmeleri adına öğretmenlerin gerekli nitelikleri taşıyarak iyi bir rehber olmaları konusuna vurgu yapmaktadır. Kelly (2003), aynı paralellikte öğrencilerin problemler karşısında bilgiye ulaşmalarında, bilgi karmaşıklıkları yaşanmaması adına öğretmenlerin gerekli yetkinliklere sahip olması gerektiğinin altını çizmektedir. Bu kapsamda fen bilimleri öğretmen adaylarının sınıf ortamında bu rehberlik sürecini etkin yürütebilmeleri için öncelikle kendilerinin bu donanıma sahip olmaları beklenmektedir. Karşılaştıkları problemler çerçevesinde ilgili bilgilere ulaşabilen, bu bilgilerin doğruluğunu kontrol edebilen ve bu çerçevede bilgiyi problemlerin çözümünde kullanabilecek basamakları

yürütebilen becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Sahip olduğu bu becerileri de sınıf ortamına taşıyarak kullanmada istekli ve gönüllü olmaları hedeflenmektedir (Lesperance, 2008). Bu kapsamda fen bilimleri öğretmen adaylarının problemin çözümü sırasında öncelikle kendilerinin doğru bilgiye ulaşmalarında ve kullanmalarında güçlük yaşadıkları öngörüldüğünden bu becerilerinin geliştirilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır.

Teknoloji tasarım dersi kapsamında fen bilimleri öğretmen adaylarının problem durumlarını belirleme aşamasında kaynaklardan, çevresel ve gündelik faktörlerden yararlandıkları belirlenmiştir. Fen bilimleri öğretmen adaylarından; kaynaklardan yararlanarak problem belirlemeye çalışan 31, çevresinden fikir alarak problem durumu belirlemeye çalışan 38, günlük hayatta kendilerinin karşılaştığı kişisel problem durumlarını aktaran 12 fen bilimleri öğretmen adayı tespit edilmiştir. Problem durumlarının belirlenmesi aşamasında eğitim ortamları ile günlük hayat arasında köprü kurulması (Yılmaz, Beyazkürk ve Anlıak, 2006; Demirhan ve Demirel, 2002) beklenmektedir. Bu doğrultuda fen bilimleri öğretmen adaylarının günlük hayatta deneyimledikleri problem durumlarından yararlanmaları oldukça önem taşımaktadır. Kaynaktan elde edilen problem durumlarını belirlemeleri, teorik bilgilere yatkınlıklarını ve problem durumunun sadece sınıf ortamı ile çizilmiş sınırları olan bir kavram olarak görüldüğünü aktaran bir bulgudur. Nitekim çevrelerinden edindikleri problem durumları da kendilerinin yaşayarak hissetmelerinde olduğu gibi problem durumunu benimsemelerinde yeterli olmayacaktır. Ayrıca kendi ihtiyaç, merak ve ilgilerine göre problemlerini belirlediklerinde çalışmalarını daha fazla istekle yürütecekleri (Ayvacı ve Şenel-Çoruhlu, 2010) göz edilemeyecek bir bulgudur. Bu doğrultuda, fen bilimleri öğretmen adaylarının problem durumlarının fen gibi günlük hayatın içerisindeki olay veya durumları doğrudan ilgili konu alanı ile ilişkilendirememesi, sınıf ortamlarında da öğrencilere bu durumu hissettirememelerine neden olacaktır. Bu doğrultuda fen dersleri eğitim ortamları ile kısıtlandırılarak öğrencilerin derse karşı tutumlarını negatif yönde etkileyecektir. Nitekim alan yazında bu sonuca ulaşan araştırmalara rastlanmaktadır (Ayvacı, Er-Nas ve Dilber, 2016; Yaman, Dervişoğlu ve Soran, 2004). Öğrenciler fen derslerine karşı olumsuz tutum geliştirdikten sonra çözmeye çalışmak yerine, bu sonucun oluşmasını engellemek daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Bilindiği üzere öğrencilerin geliştirdikleri tutumların düzeltilmesi oldukça uzun zaman ve iş gücü gerektirmektedir. Dolayısıyla fen bilimleri öğretmen adaylarının problemi belirlemeleri, çerçevesinde günlük hayat ile ilişki kurmaları, fen kavramlarıyla problem durumlarını çözmeye eğilim göstermeleri ve yaparak-yaşayarak hayatın içerisindeki güçlüklerin cevaplarını aramaları beklenmektedir.

Teknoloji tasarım dersinde fen bilimleri öğretmen adaylarının problem durumunu belirlemede yaşanan zorluklar; problem durumunu hissedememek, destek bulamamak, yeterli donanımına sahip olmamak ve süreci planlayamamak olmak üzere ortaya çıkmıştır. Bu kodlardan problem durumunun hissedilememesi %48,1 oranında en yüksek veri olarak belirlenmiştir. Nitekim alan yazında problem belirleme aşamalarında problemi belirleyememe olarak yer verilen 'problemin hissedilememesi' bulgusunda yaşanan zorlukların dikkat çekici oranda yüksek olması, çalışmanın verileri ile paralellik göstermektedir (Saban, 2002; Çiftçi, 2006; Öztuna-Kaplan ve Diker-Coşkun, 2012). Ayvacı ve Şenel-Çoruhlu (2010) yürütmüş oldukları araştırmalarında, aynı doğrultuda öğrencilerin %60'ının problem belirleme aşamasında sıkıntılar çektiklerini, kendilerine tanınan vakit kapsamında problem durumu belirleyemediklerini aktarmışlardır. Gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerinde en çok zorlanılan basamak olarak problem durumunun hissedilememesi olgusu mevcuttur (Cross, 2001; Jain ve Söbek, 2006). Oysaki problem durumunun hissedilmesi akademik başarı, eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerileri üzerinde olumlu etkilere sahiptir (Lowrie, 2002; Akay, 2006; Işık ve Kar, 2012; Kılıç, 2013; Tertemiz ve Sulak, 2013; Singer ve Voica, 2013). Akben (2019) problem durumlarında yaşanan güçlüklerin giderilmesinin tüm bu becerilerin gelişiminde doğrudan etkili olacağını belirtmektedir. Nitekim, öğrencinin öğrenim faaliyetlerinde kendilerine yer bulmaları da problem durumlarını hissetmeleri ile başlayan bir süreci kapsamaktadır. Bu doğrultuda fen bilimleri öğretmen adaylarının problem belirleme sürecinde ilk basamak olarak sunulan problem durumlarını hissedememe durumlarının ortadan kaldırılması gerekmektedir. Aksi takdirde fen bilimleri öğretmen adayları bu eksiklikleri sınıf ortamına taşıdıklarında öğrencilere yeterli donanımda rehberlik sağlayamayacaktır. Tüm bunlar göz önüne alındığında;

- *Fen bilimleri öğretmen adaylarının fen kavramlarına yönelik günlük hayat ilişkisi kurabilecekleri, problem durumlarını sınıf ortamına taşıyabilmelerine olanak sağlayan etkinlikler geliştirilmeli ve uygulamalarına imkân tanınmalıdır.*
- *Fen bilimleri öğretmen adaylarının problem belirleme süreçlerini geliştirebilecek ve bu doğrultuda rehberlik görevlerini üstlendikleri çeşitli öğretim modelleri, yöntemleri ve teknikleri ile ders süreci planlamaları desteklenmelidir.*
- *Fen bilimleri öğretmen adaylarının problem belirleme süreçlerindeki eksiklerin tespit edilmesinde olanak sağlayacak 'proje geliştirme' etkinlikleri kapsamında proje temelli öğretim faaliyetleri artırılmalı ve değerlendirilmelidir.*

önerileri sunulmaktadır.



## 5. Etik Beyanı

Bu araştırma etik konular dikkate alınarak ve etik kurallara uygun olarak yürütülmüştür. 17/12/2021 tarihli 2021-12/2.17 sayılı etik kurul onay belgesi alınmıştır.

## 6. Çıkar ve Katkı Beyanı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır. Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## Kaynakça

- Acar, B., & Yaman, M. (2011). The effects of context-based learning on students' levels of knowledge and interest. *Hacettepe University Journal Of Education*, 40, 1-10.
- Adıgüzel, A. (2009). Yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 77-94.
- Aktamış, H., & Ergin, Ö. (2007). Bilimsel süreç becerileri ile bilimsel yaratıcılık arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 11-23.
- Akben, N. (2019). Suitability of problem scenarios developed by pre-service teacher candidates to problem-based learning approach. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(83), 231-252.
- Arslan, H. (Ed.). (2007). *Cognitive Radio, Software Defined Radio, And Adaptive Wireless Systems*. Springer Science & Business Media.
- Ayvacı, H. Ş., Sibel, E. R., & Dilber, Y. (2016). Bağlam temelli rehber materyallerin öğrencilerin kavramsal anlamaları üzerine etkisi: "iletken ve yalıtkan maddeler" örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 51-78.
- Ayvacı, H. Ş., & Çoruhlu, T. Ş. (2010). Fen ve teknoloji dersi proje tabanlı öğretim uygulamasında ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları güçlükler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 43-59.
- Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması (4-6 yaş). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 93-103.
- Barker, V., & Millar, R. (1999). Students' reasoning about chemical reactions: what changes occur during a context-based post-16 chemistry course?. *International Journal of Science Education*, 21(6), 645-665.
- Baskarada, S. (2014). Qualitative case study guidelines. *Qualitative Case Studies Guidelines. The Qualitative Report*, 19(40), 1-25.
- Berkel, H. J., & Schmidt, H. G. (2000). Motivation to commit oneself as a determinant of achievement in problem-based learning. *Higher Education*, 40(2), 231-242.
- BouJaoude, S., Salloum, S., & Abd-El-Khalick, F. (2004). Relationships between selective cognitive variables and students' ability to solve chemistry problems. *International Journal of Science Education*, 26(1), 63-84.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim Ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atf İndeksi*, 2017, 1-360.
- Creswell, J. W., & Tashakkori, A. (2007). Differing perspectives on mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(4), 303-308.
- Cross, N. (2001). Designerly ways of knowing: Design discipline versus design science. *Design issues*, 17(3), 49-55.
- Chin, C., & Chia, L. G. (2004). Problem-based learning: using students' questions to drive knowledge construction. *Science Education*, 88(5), 707-727.
- Çelik, S., Şenocak, E., Bayrakçeken, S., Taşkesenligil, Y., & Doymuş, K. (2005). Aktif öğrenme stratejileri üzerine bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 155-185.
- Çepni, S. (2007). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. (Genişletilmiş 3.Baskı). *Trabzon: Topkar Matbaacılık*.
- Education, A. (1990). Distance education handbook. *Edmonton, AB: Author*.
- Çetin, O. & Şengezer, B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin proje çalışmalarına ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 14 (1): 24-49.
- Demirhan, C., & Demirel, Ö. (2003). Program geliştirmede proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(5), 48-61.

- Duch, B.J., Groh, S.E., & Allen, D.E. (2001). Why problem-based learning? A case study of institutional change in undergraduate education. In B. Duch, S.Groh, & D. Allen (Eds.). *The Power of problem-based learning* (pp. 3-11). Sterling, VA: Stylus.
- Erdem, A. R. (2005). *Etkili Ve Verimli (Nitelikli) Eğitim*. Anı Yayıncılık.
- Erdem, M., & Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 1(1).
- Er Nas, S. (2008). Isının yayılma yolları konusunda 5E modelinin derinleşme aşamasına yönelik olarak geliştirilen materyallerin etkililiğinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Erhorn-Kluttig, H., Erhorn, H., Höfle, C., Görres, J., & Thomsen, K. E. (2016). EU Project" School of the Future"- Refurbishment of School Buildings Toward Zero Emission with High-Performance Indoor Environment. *ASHRAE Transactions*, 122, 315.
- Gilbert, J. K., Bulte, A. M., & Pilot, A. (2011). Concept development and transfer in context-based science education. *International Journal Of Science Education*, 33(6), 817-837.
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. Bloomsbury Publishing.
- Hoffmann, L., Häußler, P., & Lehrke, M. (1998). *Die IPN-Interessenstudie Physik*. IPN.
- Hung, W., Jonassen, D. H., & Liu, R. (2008). Problem-based learning. *Handbook Of Research On Educational Communications And Technology*, 3(1), 485-506.
- İşık, C., & Kar, T. (2012). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının kesirlerde bölmeye yönelik kurdukları problemlerde hata analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2289-2309.
- Jain, V. K., & Sobek, D. K. (2006). Linking design process to customer satisfaction through virtual design of experiments. *Research in Engineering Design*, 17(2), 59-71.
- Karataş, İ., & Güven, B. (2003). Problem çözme davranışlarının değerlendirilmesinde kullanılan yöntemler: klinik mülakatın potansiyeli. *Elementary Education Online*, 2(2).
- Kaplan, A. Ö., & Coşkun, Y. D. (2012). Proje tabanlı öğretim uygulamalarında karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerilerine yönelik bir eylem araştırması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 137-159.
- Kelly, A. E. (2003). Research as design. *Educational researcher*, 32(1), 3.
- Korkmaz, H., & Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20).
- Kılıç, S. (2013). Örneklem Yöntemleri. *Duygudurum Bozuklukları Dergisi*, 3 (1).
- Kubinova, M., Novotna, J., & Littler, G. H. (1998). Projects and mathematical puzzles-a tool for development of mathematical thinking. *Mathematics Education I. II*, 53.
- Lesperance, M. M. (2008). *The effects of Problem Based Learning (PBL) on students' critical thinking skills* (Doctoral dissertation, The University of North Carolina at Greensboro).
- Llewellyn, A., & Hogan, K. (2000). The use and abuse of models of disability. *Disability & Society*, 15(1), 157-165.
- Lin, H. S., & Chiu, H. L. (2004). Student understanding of the nature of science and their problem-solving strategies. *International Journal of Science Education*, 26(1), 101-112.
- Nakiboğlu, C., & Kalm, Ş. (2003). High school students' difficulties about problem solving in chemistry courses I: according to experienced chemistry teachers. *Kastamonu Education Journal*, 11(2), 305-316.
- Nakhleh, M. B., & Mitchell, R. C. (1993). Concept learning versus problem solving: There is a difference. *Symposium: Lecture and Learning: Rre They Compatible?* 190-192.
- Perry, V. R., & Richardson, C. P. (2001, October). The new mexico tech master of science teaching program: an exemplary model of inquiry-based learning. In *31st Annual Frontiers In Education Conference. Impact On Engineering And Science Education. Conference Proceedings (Cat. No. 01CH37193)* (Vol. 1, Pp. T3E-1). IEEE.
- Poortinga, W., Steg, L., & Vlek, C. (2004). Values, environmental concern, and environmental behavior: A study into household energy use. *Environment and behavior*, 36(1), 70-93.
- Özel, M. & Akyol, C., (2016). Bu benim eserim projeleri hazırlamada karşılaşılan sorunlar, nedenleri ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 141-173.
- Ramsden, P., & Moses, I. (1992). Associations between research and teaching in Australian higher education. *Higher Education*, 23(3), 273-295.

- Raghavan, K., Cohen-Regev, S., & Strobel, S. A. (2001). Student outcomes in a local systemic change project. *School Science and Mathematics*, 101(8), 417-426.
- Savery, J. R. (2015). Overview of problem-based learning: definitions and distinctions. *Essential Readings In Problem-Based Learning: Exploring And Extending The Legacy Of Howard S. Barrows*, 9(2), 5-15.
- Singer, F. M., & Voica, C. (2013). A problem-solving conceptual framework and its implications in designing problem-posing tasks. *Educational Studies in Mathematics*, 83(1), 9-26.
- Solomon, G. (2003). Project-based learning: A primer. *Technology and learning-dayton-*, 23(6), 20-20.
- Sözer, Y. (2017). Investigation of the project development process of the pupils who attend to the Tubitak research project contest: an action research, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18(2): 139-158.
- Shenhar, A. (2015). What is strategic project leadership?. *Open Economics and Management Journal*, 2(1). 29-37.
- Şenocak, E., Çelik, S., Bayrakçeken, S., Taşkesenligil, Y., & Doymuş, K. (2005). Aktif öğrenme stratejileri üzerine bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 155-185.
- Tandoğan, R. Ö. (2006). *Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Aktif Öğrenmenin Öğrencilerin Başarılarına Ve Kavram Öğrenmelerine Etkisi* (Doctoral Dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Tatar, N., Kuru, M. (2006). Fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 147-158.
- Tatlı, Z. (2016). Proje geliştirme öğretimi hakkında öğretmen görüşü. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 631-656.
- Tertemiz, N. I., & Sulak, S. E. (2013). The Examination of the Fifth-Grade Students' Problem Posing Skills. *Ilkogretim Online*, 12(3).
- Torp, L., & Sage, S. (2002). Problem as possibilities, problem based learning for k-16. *USA: Association For Supervision And Curriculum Development*.
- Tortop, H. S. (2013). Bu benim eserim bilim şenliğinin yönetici, öğretmen, öğrenci görüşleri ve fen projelerinin kalitesi odağından görünümü. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12): 255-308.
- Van Berkel, H. J., & Schmidt, H. G. (2000). Motivation to commit oneself as a determinant of achievement in problem-based learning. *Higher Education*, 40(2), 231-242.
- Yaman, M., Dervişoğlu, S., & Soran, H. (2004). Orta öğretim öğrencilerinin derslere ilgilerinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27).
- Yager, R. E., & Weld, J. D. (1999). Scope, sequence and coordination: The Iowa Project, a national reform effort in the USA. *International journal of science education*, 21(2), 169-194.
- Yılmaz, H., & Çavaş, P. H. (2006). 4-e öğrenme döngüsü yönteminin öğrencilerin elektrik konusunu anlamalarına olan etkisi. *Journal Of Turkish Science Education*, 3(1), 2-18.
- Yılmaz, H., Beyazkürk, D., & Anlıak, Ş. (2006). Proje yaklaşımıyla bir uygulama örneği: Süt projesi. *Milli Eğitim*, 35(172), 155-174.
- Wood, D. F. (2003). Problem based learning. *Bmj*, 326(7384), 328-330.
- Watkins, D., & Hattie, J. (1985). A longitudinal study of the approaches to learning of Australian tertiary students. *Human Learning: Journal of Practical Research & Applications*, 4(2), 127-141.



## İlkokullardaki Destek Eğitim Odalarının Planlanması, Maliyeti ve Finansmanı

### Planning, Cost and Financing of Resource Rooms in Primary Schools

Figen Çam-Tosun<sup>a\*</sup>, Selman Almış<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Sinop University, Sinop, Türkiye

<sup>b</sup>Sinop University, Sinop, Türkiye

#### Öz

Bu araştırmanın amacı, destek eğitim odalarının planlanması ve bu konuda yaşanan sorunlar, destek eğitim odalarının okullara/milli eğitim müdürlüklerine maliyeti ve bu maliyetin nasıl finanse edildiğidir. Bu araştırma nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. İç içe geçmiş durum deseni çalışma için tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna Sinop il merkez ve ile bağlı toplam 10 okul dâhil edilmiştir. Görüşmeler okul yöneticileri, rehber öğretmen, Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticisi ve idari personeli ile yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Betimsel analizle veri analizi yapılmıştır. Bulgulara göre okulların büyük çoğunluğunda destek eğitim odası yoktur. Olanlarda da gereksinim alanına uygun materyal yoktur. Öğretmen eksikliği destek eğitim odalarının açılması yönünde engeldir. Veliler konu hakkında yeterli bilgiye sahip değildir. Üstün yetenekli öğrenciler destek eğitiminden yararlanmamaktadır. Destek eğitim odalarının maliyeti ile ilgili okullarda net bilgi yoktur. MEB destek eğitim odası açılacak okul sayısını belirleyip, kılavuzdaki standartları sağlamasa da fiziksel ortam ve donanımı finanse etmektedir. Okullar, gerekli materyallerin finansmanını öğretmenler, okul aile birliği ve esnaf katkılarıyla sağlamaktadır. Destek eğitim odalarının tam anlamıyla işlevsel olabilmesi için okullara bütçe oluşturulmalı, destek eğitim odası öğretmeni atanmalıdır.

*Anahtar Kelimeler: Bütçe, destek eğitim odası, finansman, maliyet, planlama.*

#### Abstract

The purpose of this research is to investigate the planning of resource rooms and the problems experienced in this regard, the cost of resource rooms to schools / national education directorates, and how this cost is financed. This research was designed as qualitative research. The embedded single case was preferred for the study. The study group of the research consisted of 10 schools located in the city centre and surrounding villages of Sinop province, Turkey. The interviews were conducted face-to-face with school administrators, school counsellors, directors of the Directorate of National Education, and administrative staff. A semi-structured interview form developed by the researchers was used. The data were descriptively analysed. According to the findings, most of the schools do not have a resource room. Those who have a resource room do not have materials suitable for the area of need. Teacher shortage is an obstacle to the opening of support training rooms. Parents do not have sufficient information about the subject. Gifted students do not make use of resource rooms. There is no clear information about the cost of resource rooms in schools. The Ministry of National Education determines the number of schools to open support education classes and finances the physical environment and equipment, even if it does not meet the standards in the guide. The schools provide the financing of the necessary materials via the contributions of teachers, parent-teacher associations, and tradesmen. In order to have fully functional resource rooms, some funds from the budget of the schools must be allocated, and a resource rooms teacher should be appointed.

*Keywords: Budget, resource room, financing, cost, planning.*

© 2023 Başkent University Press, Başkent University Journal of Education. All rights reserved.

\*ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: <sup>a</sup>Figen Çam Tosun, Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Sinop University, Sinop, Türkiye. E-mail address: figencam@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8303-2179.

<sup>b</sup>Selman Almış, Department of Computer Education and Instructional Technologies, Faculty of Education, Sinop University, Sinop, Türkiye. E-mail address: zenselman@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1731-4204.

Received Date: May 6<sup>th</sup>, 2021. Acceptance Date: January 12<sup>th</sup>, 2023.

## 1. Giriş

Eğitim, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yeterliklerini artırarak onların ilgi ve ihtiyaçlarını gidermesini, kendilerini ve dünyayı keşfetmelerini, kişiliklerini ile onurunu geliştirerek kendilerini gerçekleştirmelerini ve onlara statü kazandırarak yukarı doğru dikey toplumsal hareketliliği olanaklı kılan bir eylemdir. Eğitim, bireylere olduğu kadar topluma da yarar sağlamaktadır. Nitelikli eğitimin toplumsal eşitsizlikleri azalttığı, bireylerin ekonomik, siyasi, kültürel ve çevresel sorunlara duyarlılığını artırdığı, suça karışma olasılığını azaltarak devletin adli giderlerini düşürdüğü, yönetimleri demokratikleştirdiği, ekonomik ve siyasal istikrarı sağlamayı kolaylaştırdığı, hem emeğin verimliliğini hem de tüketim bilincini artırarak ulusal geliri ve toplumsal refahı yükselttiği varsayılmaktadır.

Eğitimin bireysel ve toplumsal yararlarının ölçüsü bireylere ve topluma göre değişiyor olsa da özel gereksinimli bireylerin kendileri ve aileleri için eğitiminin anlamı ve değeri daha özel bir konumdadır. Özel gereksinimli bir birey için eğitim, sabit bir mekâna bağımlı olmamak, kendine yetmek, sosyal yaşama katılmak, ailesince ve bulunduğu toplumca sürekli bir tüketici olarak algılanmak yerine üretici (sağlık giderlerini ve sosyal yardımların artması yerine çalışıp vergi verme) olarak bağımsızlaşmaları bakımından önemli bir role sahiptir. Özel gereksinimli bireyler eğitim ile sosyalleşmekte, etkileşimde bulunmaları sayesinde yeni bilgi ve yetiler edinmekte, kazandıkları statüler ile ekonomik bağımsızlıklarına kavuşmakta ve toplumun içinde yer alarak sorunlarını çözebilmektedirler.

İkssel olarak tüm çocuklar eğitimde aynı hakka sahiptir. Pratikte ise özel gereksinimli çocuklar bu hak açısından diğerlerine göre daha dezavantajlı durumdadır (UNICEF, 2013). Örneğin özel gereksinimli bireylerin okul dışında kalma oranları, özel gereksinimli olmayan akranlarına oranla (2011 yılı TÜİK verilerine göre 2.56 kat; 2016 yılı TÜİK verilerine göre 5.56 kat) daha fazladır (Almış ve Karakütük, 2021). Bu yüzden uluslararası belgelerde Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin (ÇHS) 23. Maddesinde, Engelli Kişilerin Haklarına Dair Sözleşmede, Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme ve Herkes İçin Eğitim Dünya Bildirgesinde, Uluslararası Ekonomik Sosyal ve Kültürel Haklar ve Sivil ve Politik Haklar Sözleşmesinde (1966), Avrupa Sosyal Şartında (1961) ve ILO Sözleşmeleri ve Tavsiye Kararları, Özürlülerin Fırsat Eşitliği Konusunda Standart Kuralları (1983) gibi pek çok uluslararası belgede özel gereksinimli bireylerin eğitim hakkı ve bu haktan yararlanma düzeyinin artmasına ilişkin düzenlemelere yer verilmiştir. Ulusal ölçekte ise devletler bunları iç hukuka uyarlamış ve Türkiye'de özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili olarak 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun (1961) 12. Maddesinde, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun (1973) 8. Maddesinde, 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararı (30.5.1997) ve özellikle 01.07.2005 tarih ve 5378 sayılı "Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişik Yapılması Hakkında Kanun" da özel gereksinimli çocukların özel eğitim ve öğretim almalarına ilişkin ilke ve kararların yer aldığı yasal düzenlemeler yapılmıştır.

Eğitim, bir insan hakkıdır. Ekonomik, sosyal ve kültürel haklar altında yer alan eğitim hakkı, bireylerin diğer insan haklarından haberdar olmalarının, yararlanmalarının ve haklara yönelik bir ihmal veya istismar durumunda haklarını savunabilmelerinin ön koşuludur. Devletlerin uluslararası sözleşmelerde yer alan eğitim hakkı ve diğer insan haklarını teoride kabul etmesi ve bunları iç hukuklarına yansıtması hakların korunmasını sağlamak için gerekli olsa da uygulamada yerine getirmesi için yeterli olmamaktadır. Hakların belli standartlara ve ilkelere göre korunması ve yerine getirilmesi gerekmektedir. Devletlerin tüm toplumsal kesimlere eğitim hizmeti verebilmesi için gerekli eğitim emekçilerini, eğitim programlarını, materyallerini ve eğitim tekniklerini karşılaması, devlet bütçesinden eğitime ilişkin plan ve programlarını uygulamaya yetecek miktarda bir payı ayırması gerekmektedir.

Bütün çocuklar özeldir ve her birinin birçok gereksinimi bulunmaktadır. Özel gereksinimli çocukların hem akranlarına benzer hem de kendilerine has farklı özellikleri ve gereksinimleri olabilmektedir. Özel gereksinimli bireyler bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri yönünden akranlarından farklı gereksinimleri olan bireylerdir (Kargın, 2004). Bu yönüyle özel gereksinimli öğrenciler için ayrı bir müfredatın hazırlanması, ya da en azından eğitim içeriğinin ilgi, yetenek ve okul başarısı yönünden bu çocuklar için ayrıştırılması ve farklılaştırılması önemli bir ihtiyaç olarak görülmektedir (Işık-Ercan, 2004). Özel eğitimdeki gelişmeler ışığında günümüzde, özel gereksinimli çocukların akranlarından ayrı özel eğitim alması yerine, hem çoğunlukla akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında oldukları hem de özel eğitim desteği aldıkları kaynaştırma eğitimi benimsenmiştir. Akranlarıyla birlikte eğitim alan özel gereksinimli çocuklar, okullarda kaynaştırma öğrencisi olarak da anılmaktadırlar. Özel gereksinimli çocukların eğitimi için uygun ve gerekli olan, onların gereksinimlerine göre düzenlenmiş ek destekle, akranlarıyla bir arada eğitimlerini sürdürmelerinin sağlanmasıdır. Bahsedilen ek desteğin verildiği yerler destek eğitim odası adıyla zikredilmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (Madde 4/i) "*Destek eğitim odası, tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortam*" olarak tanımlanmıştır (MEB, 2018). Yönetmelikte de tanımlandığı gibi destek eğitim odalarında öğrencinin zorluk yaşadığı akademik ve sosyal sorunların çözümüne yardımcı olduğu gibi üstün yetenekli öğrencilerin de gelişimine katkı sunulmaktadır. Sınıfların kalabalık olması, özel gereksinimli öğrencinin gereksinim duyduğu ders materyallerinin her sınıf ortamında bulunmaması,

programın öğrencinin gereksinimini karşılayamaması gibi nedenler destek eğitim odalarının önemini arttırmaktadır. Destek eğitim odaları öğrencinin birebir ya da en fazla üç öğrencinin birlikte alınacağı, öğrenciye uygun bireyselleştirilmiş programın uygulandığı, öğrencinin gereksinim alanına uygun öğretim materyallerinin olduğu bir eğitim öğretim alanıdır. Okullarda bu odaların oluşturulması için MEB tarafından standartlar oluşturulmuş ve bir kılavuz hazırlanmıştır (MEB, 2016). Bu eğitim odalarının okulların içinde oluşturulması okullara/milli eğitim müdürlüklerine maliyet oluşturmaktadır. Destek eğitim odası kılavuzunda milli eğitim müdürlükleri derslik, araç-gereç gibi ihtiyaçların sağlanması için tedbir almakla yükümlü tutulmuş ve alınacak malzemelerin okul/kurumun bağlı bulunduğu genel müdürlüğün bütçesinden karşılanacağı (MEB, 2016) bildirilmiştir. Destek eğitim odalarıyla ilgili çalışmalar incelendiğinde fiziksel yetersizlikler, öğretmen yetersizlikleri, planlama sorunları olduğu görülmektedir. Bu sorunların temel nedeninin ekonomik kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, destek eğitimi ile ilişkili olarak destek eğitimi alan öğrencilerin velileri, öğretmenleri ve okul yöneticilerinin görüşleri ile destek eğitim odalarında uygulanan öğretim yöntem ve tekniklerin etkililiği üzerine çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Konu ile ilişkili olarak destek eğitimi veren öğretmenler üzerine ulusal ve uluslararası alanyazın da çalışmalar yapılmış ve bu öğretmenlerin destek eğitimine yönelik tutumlarının içinde buldukları koşullara göre değiştiği ortaya konmuştur. Öğretmenlerin büyük kısmı destek odası ya da öğrencinin gereksinim duyduğu destek alanıyla ilgili hizmet içi eğitim almadığından yetersiz kalmaktadır. Okullarda yaşanan ders yoğunluğu ya da uygun programın yapılamaması, istenilen etkiyi yaratmamaktadır. Ayrıca özel bir destek eğitim odasının olmaması ve materyal eksiklikleri istenilen başarıya ulaşmayı zorlaştırdığı çalışmalardan görülmektedir (Akay, Uzuner ve Girgin, 2014; Akbulut, 2020; Batmaz ve Çermik, 2019; Brevik, Gunnulfsen ve Renzulli, 2018; Cankaya ve Korkmaz, 2015; Deliveli, 2021; F. Ünal, 2010; Güneş, 2016; Güzel, 2014; Golomb ve Morgan, 1991; Kaptan, 2019; Lenvik, Jones ve Hesjedal, 2022; Mellroth, 2021; Pesen, 2019; Semiz, 2018; Sezer, 2019; Talas vd. 2016; Thwala, 2015; Tunali Erkan, 2018; Ünsal, 2019; Yazarkan, 2020). Destek eğitim odalarının etkililiğini ve öğrenciler üzerinde oluşturduğu olumlu etkileri (Alkhalaf ve Khasawneh, 2021; Bakan, 2017; Çulha, 2010; Gottlieb ve Alter, 1997; H. Ünal, 2008; Hong, Greene ve Higgins, 2006; Ünay, 2012) ortaya çıkaran çalışmaların yanı sıra koşullarının yetersizliğini ortaya koyan çalışmalarda bulunmaktadır (Ekin Kotil, 2019; Xie, Deng ve Zhu, 2021). Çocuğu destek eğitimi alan ailelerle yapılan çalışmalarda ilk başlarda ailelerin kabullenmekte zorluk yaşadığı ama sonrasında eğitimi destekleyici davrandıkları ve eğitimden memnun oldukları görülmektedir (Erden, 202; Menteşe, 2020; Semiz, 2018; Tamas, 2019). Destek eğitimi ile ilgili okul yöneticileri üzerine yapılan çalışmalarda; okul yöneticileri destek eğitiminin öğrencilerin gelişimlerini desteklediklerini fakat tam olarak yönetmelikte geçtiği şekilde uygulanmadığını düşündükleri ortaya konmuştur. Ayrıca okul yöneticilerinin destek eğitim konusunda daha çok destekleyici olmaları ve eksiklikleri giderici olmalarına vurgu yapılmıştır (Çağlar, 2016; Günay, 2021)

Alanyazında ulaşılan çalışmaların destek eğitim sınıflarının eğitim-öğretim ve başarı gibi daha çok destek eğitimin etkinliğine, verimliliğine yoğunlaştığı görülmektedir. Ancak yaşanan sorunların temelinde okullarda destek eğitim odalarının ya hiç olmaması ya da yeterli düzeyde olmaması, bunun yanı sıra görevlendirilen öğretmen yetersizliğinin destek eğitim odalarındaki planlamayı en baştan olumsuz etkilediği ve bu sorunların destek eğitim odalarının oluşturduğu maliyet ve finansmanla ilişkili olduğu görülmektedir. Oysa destek eğitim odalarının maliyeti ve finansmanı ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle destek eğitim odalarının okullara/milli eğitim müdürlüklerine maliyetinin ne olduğu, bunun nasıl karşılandığı ve destek eğitim odalarının genel olarak planlanması ile ilgili sorunlar çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

### 1.1. Amaç

Bu çalışmanın amacı, destek eğitim odalarının planlanması, maliyeti ve bu maliyetin nasıl finanse edildiğidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

1. Destek eğitim odalarında planlama nasıl gerçekleşmektedir ve sorunları nelerdir?
2. Destek eğitim odalarının maliyeti nedir?
3. Destek eğitim odaları nasıl finanse edilmektedir?

## 2. Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin analizi ve araştırmanın geçerlik güvenilirliğinden söz edilecektir.

### 2.1. Araştırma Modeli

Destek eğitim odalarının planlanması, maliyet ve finansmanına odaklanan bu araştırma, nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırmanın tercih edilme nedeni, destek eğitim odalarını doğal hallerinde gerçekçi ve bütüncül bir bakış açısıyla (Neuman, 2010; Yıldırım ve şimşek, 2008) ortaya koymasıdır. Destek eğitim odalarını oluşturan ekonomik ayrıntıları tanımlamak, görmek ve birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelenmesini sağladığı için de (Gall, Gall ve Borg, 2003; McMillan ve Schumacher, 1997; Yin, 2009) durum çalışması tercih edilmiştir. Durum alışması desenlerinden i içe geçmiş tek durum deseni (Yin, 2009) uygun görülmüştür. Çünkü bir tek durum içinde birden fazla birim ele alınarak (Yıldırım ve şimşek, 2008) araştırma şekillendirilmiştir.

### 2.2. Çalışma Gurubu

Başlangıçta destek eğitim odası bulunan ilkokullar çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Ancak çok az sayıda destek eğitim odası açan okul olduğu için maksimum çeşitlilik sağlayabilmek için önceden destek eğitim odası açmış olan ilkokullar da dâhil edilmiştir. Buna göre Sinop il merkez ve ile bağlı köylerdeki toplam 10 ilkokul çalışma kapsamına alınmıştır. Okullarda yönetici ve destek eğitim odalarıyla ilgilenen rehber öğretmenlerle görüşülmüştür. Veri eşitilmesi yapabilmek için Sinop İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden bir yönetici ve idari personel çalışma grubu içinde yer almıştır. Görüldüğu gibi amaçlı ve maksimum çeşitlilik örnekleme yapılmıştır.

Araştırmaya katılan katılımcıların yedisi müdür, dördü müdür yardımcısı, ikisi rehber öğretmen, biri Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticisi ve biri MEM idari personelidir. Katılımcıların üçü kadın, 12'si erkektir. Katılımcıların dördü 10-15 yıl, altısı 16-20 yıl hizmet süresine sahipken, beşi 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahiptir. Katılımcıların bilgileri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

*Katılımcıların demografik bilgileri*

	<b>Görevleri</b>	<b>Cinsiyetleri</b>	<b>Hizmet yılı</b>
Müdür	7		
Müdür yardımcısı	4		
Rehber öğretmen	2		
MEM yönetici	1		
MEM idari personel	1		
Kadın		3	
Erkek		12	
10-15 yıl			4
16-20 yıl			6
21+			5

Okullara ait tanımlayıcı bilgiler ise şöyledir: Görüşme yapılan okulların altısı İl merkezinde, dördü de ile bağlı köylerde bulunmaktadır. Okulların beşinde öğrenci sayısı 0-250 arasındadır, iki okulda öğrenci sayısı 251-500 arasındadır, üç okulun öğrenci sayısı 501'in üstündedir. Okulların evre/veli sosyoekonomik düzeyine bakıldığında, okulların altısı orta seviyedeiken dördünün alt seviyede oldukları görülmektedir.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Destek eğitim odalarının planlanması, bu odaların maliyetinin ne olduğu ve maliyetin nasıl finanse edildiği ile ilgili önce alanyazın taraması yapılmıştır. Destek eğitim odalarının nasıl olması ve nasıl açılacağı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği" (MEB, 2018) ile tanımlanmış, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından da "Destek Eğitim Odası Kılavuzu" (MEB, 2016) ile ayrıntılandırılmıştır. Bu kılavuz veri toplama aracının temel yapısını oluşturmuştur. Ardından bir ilkokul yöneticisiyle konu hakkında ön görüşme yapılmıştır. Bu bilgilere dayanarak araştırmacılar tarafından yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış soruları barındıran bir görüşme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme soruları kapsam geçerliği açısından eğitim yönetimi ve özel eğitim alanlarında doktora eğitimine sahip uzmanlara sunulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Buna göre görüşme soruları, okula ait bilgileri içeren sorular, destek eğitim odasının planlanması ve sorunları ile ilgili sorular, destek eğitim odasının maliyeti ile ilgili sorular, destek eğitim odasının finansmanı ile ilgili sorulardan oluşmaktadır.

## 2.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı oluşturulduktan sonra Etik kurul onayı alınmış, sonrasında İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Veriler, okullara ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne giderek yüz yüze görüşme yoluyla toplanmıştır. Bazı okullarda görüşme sadece yöneticilerden biri ile yapılırken; bazı okullarda yöneticiler, Rehber öğretmenleri de davet ederek görüşme gerçekleşmiştir. Katılımcılar ses kaydedilmesine sıcak bakmadıkları için yanıtlar araştırmacılar tarafından yazılmıştır. Not edilen yanıtlar görüşme sonunda katılımcılara okunmuştur. Görüşmeye okul adına birden fazla katılımcı (Yönetici ve Rehber Öğretmen) dâhil olsa da her okul için bir görüşme kaydedilmiştir. İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde yapılan iki görüşme de katılımcıların ifadelerinin yazılması şeklinde gerçekleşmiştir.

## 2.5. Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tercih edilmiştir. Betimsel analiz elde edilen verilerin belirli temalar çerçevesinde işlenip, yorumlanarak bütüncül bakış açısıyla okuyucuya sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Deşifre edilen veriler MAXQDA nitel veri analiz programıyla analiz edilmiştir. Nitel araştırma veri analizi adımları takip edilerek araştırmada destek eğitim odalarının kavramsal çerçevesinden ve görüşmelerden yola çıkarak destek eğitim odalarının planlanması, maliyet ve finansmanı çerçevesinde öncelikle üç tema belirlenmiştir. Temaların altında verilerin, çeşitli yönlerini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi bütün halde kurabilmek (Creswell, 2016; Miles ve Huberman, 2016) için kodlar oluşturulmuştur. Veriyi kavramsallaştırabilmek için bazı kodlar birleştirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler ortak fikirlerden oluşan birçok kodu içeren geniş bilgi üniteleridir (Çelik, Baykal ve Kılıç Memur, 2020; Merriam, 2009). Ayrıca görüşmelerin hissedilebilmesi ve durumun net bir şekilde ortaya konabilmesi için katılımcıların destek eğitim sınıflarının durumu ile ilgili görüşleri doğrudan alıntılar yapılarak konunun bütünlüğü yansıtılmıştır. Doğrudan alıntılarda, okullarda yönetici ve rehber öğretmenlerle yapılan görüşmeler, araştırmacılar tarafından okula verilen isimlerle (Okullar O1, O2...O10) gösterilmiştir. Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticisi için MEMY ve Milli Eğitim Müdürlüğündeki İdari personel için MEMİP kısaltması kullanılmıştır.

## 2.6. Geçerlik Güvenirlik

Lincoln ve Guba (1986) nitel araştırmalar için geleneksel yaklaşımda kullanılan geçerlik güvenirlik kavramlarının yerine "inandırıcılık" "aktarılabirlik", "tutarlık", "teyit edilebilirlik" kavramlarının paradigmayı daha iyi yansıttığını ifade etmiştir. Bu çerçevede araştırmada uzun süreli etkileşimi ve inandırıcılığı sağlamak için 2021 yılı güz dönemi süresince okullara ve Milli Eğitim Müdürlüğü'ne gidilerek derin odaklı uzun görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı görüşmeleri metin belgesine döktükten sonra katılımcılara okutarak söylediklerinin doğru anlaşılıp anlaşılmadığının ortaya konması amacıyla katılımcı teyidi oluşturmuştur. Bu araştırmada aktarılabirliğin sağlanması için amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimumum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Daha sonra verilerin değerlendirilmesi süresince araştırmacının ön yargılarının engellenmesi anlamların objektif bir biçimde keşfedilmesi ve yorumların açık hale getirilmesi amacıyla iki araştırmacının değerlendirmeleri karşılaştırılarak yüksek görüş birliği yoluyla inandırıcılık artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın her aşaması açık ve net bir şekilde ifade edilmeye çalışılmıştır. Ham veriler başka araştırmacıların inceleme isteğine karşı saklı tutulmaktadır.

## 3. Bulgular

Bulgular araştırmanın amacı temelinde oluşturulan üç tema altında ele alınmıştır. Bu temalar şunlardır: destek eğitim odalarının planlanması, destek eğitim odalarının maliyeti, destek eğitim odalarının finansmanı. Temalar aşağıda açıklanmıştır.

### 3.1. Araştırmacıların Rolü

Bu araştırma Eğitim Yönetimi ve Politikası bölümünde Eğitim Ekonomisi ve Planlaması alanında doktora tamamlamış alan uzmanı iki akademisyen tarafından yürütülmüştür. Eğitim Ekonomisi ve Planlaması araştırmacıların çalışma alanıdır. Okullarda gerçekleştirilen araştırma sürecinde, araştırmacılar kuramsal temellere dayanarak çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacıların okul yönetimi ve bütçe yönetimi üzerine dersler ve seminerler vermiş olmaları kuramsal yaklaşımla, kişisel yaklaşımın ayırt edilmesine olanak sağlamıştır.



### 3.2. Destek Eğitim Odalarının Planlanması

Bir okulda destek eğitim odalarının planlanabilmesi için öncelikle Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından tanılanmış öğrenci bulunması yani ihtiyacın belirlenmesi gerekmektedir. Yapılan görüşmelere göre; ilk olarak öğretmenler, sınıflarında tipik gelişim göstermeyen öğrencinin ailesiyle öğrencinin Rehberlik Araştırma Merkezi'ne gitmesi ve tanılanması konusunda görüşmektedir. Öğretmenler, öğrencinin tanılanması konusunda bazen öğrenci yararı düşünülerek bazen de öğrencinin özel eğitime devam ettirilme (sınıftan alınması) ihtimali nedeniyle istekli davranış göstermekte ve ailenin ikna edilmesinde yönetici desteğine başvurabilmektedir. Bazen öğretmenler özel gereksinimli öğrencinin tanılanmasını kendine ek sorumluluk ve iş yükü (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlama, uygulama, birebir ilgilenme, destek sınıfı açma vb.) oluşturacağını düşünerek öğrenciyi tanılanma için önermemekte ya da aileyi yönlendirmemektedir. Bazı öğretmenler de aşırı hassas davranabilmektedir. Okul yöneticilerinin konu hakkında ifadeleri şöyledir:

*"... Ancak veliler bilgili değil. Süreç şöyle işliyor, çocuğun dersine giren öğretmen, genellikle birinci dönemin sonunda öğrencinin durumunun değerlendirilmesi gerektiğini belirtiyor ve biz de çocuğun ailesini çağırarak, okul BEP toplantısında durum hakkında bilgi veriyoruz (O9)."*

*"...Bazı öğretmenler hassas olunca, normal öğrenciyi yetersizliği var diye yönlendirebiliyor (O10)."*

Destek eğitimi veren öğretmenlerin özel eğitime ilişkin yeterlikleri de destek eğitim hizmetlerinin etkililiğini değiştirmektedir. O9 kodlu yönetici:

*"Çocuğun dersine giren tüm öğretmenler BEP'te görevli. Her öğretmen sınıfında bir kaynaştırma öğrencisi varsa onun için Bireysel Eğitim Programı hazırlamalı. Ama uygulanmıyor. DEO'da da normal sınıftaki kitap kullanılıyor. Engel durumuna uygun farklı materyaller şart (O9)."*

Görüldüğü gibi öğrencinin gereksinimi doğrultusunda BEP hazırlamayan öğretmenlerin olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin tanılanma konusundaki davranışları planlama konusunda önemli bir noktadır. Tanılama aşamasında diğer bir nokta da ailenin yaklaşımıdır. Bazı aileler öğrencilerin "etiketleneyeceği" düşüncesiyle öğrencinin tanılanmasını istememektedir. Bazı aileler konu hakkında bilgi sahibi değildirler. Bazı aileler de fazladan eğitim olanaklarına ulaşmak ya da ekonomik destekten yararlanmak için tanılanma konusunda istekli davranışlar göstermektedir. Bu konuyla ilgili yönetici görüşleri aşağıda verilmiştir.

*"İkna edemediğimiz veliler oluyor, RAM'a yönlendirirse "çocuğa deli damgası vurulacak" ön yargısı var. Bir de ticaret haline getiren, özel rapor alıp devletten para alan veliler de var. Adam bütün çocuklarına rapor almaya çalışıyor (O10)."*

*"Aksine kimi veli, yardım almak için başvuruyor. Örneğin bir veli çocuğunu "özel gereksinimli" gösterip, bu yolla devlet yardımı almak için bile çaba gösteriyor (O9)."*

Bunların yanı sıra üstün yetenekli tanısı almış çocuğu bulunan velilerin destek eğitim odalarından haberdar olmadıkları bir başka bulgudur. İlkokul seviyesinde Sinop Merkez ilçe BİLSEM' de üstün yetenekli tanısı olan 49 öğrenci olmasına rağmen, mevcut üstün yetenekli çocukların hiçbirinin destek eğitiminden yararlanmadığı görülmektedir. Bu durum okulun destek eğitimini üstün yetenekli öğrenciler için değil de diğer özel gereksinimli öğrenciler için gerekli gördükleri anlayışını düşündürmektedir. Araştırma kapsamında bulunan, Sinop il merkezi ve ile bağlı köylerde İl Milli Eğitim Müdürlüğü Rehberlik Araştırma Merkezi'nin (RAM) 2021 Aralık ayı tespitlerine göre ve araştırma kapsamındaki ilkokullardan alınan destek eğitim odasına gereksinim duyan öğrenci sayısı, tanılandıkları özel eğitim alanları, destek eğitim sınıfı açan okul sayısı, önceden destek eğitim sınıfı açmış okul sayısı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

*Destek eğitim odasından yararlanabilecek öğrenci sayıları*

	Öğrenci sayısı
Hafif zihinsel	11
Özel öğrenme güçlüğü	5
Otizm	3
İşitme	2
Dil Konuşma	4
Dikkat eksikliği- hiperaktivite bozukluğu	3
Bedensel yetersizlik	5
Özel yetenekli	1
İlkokul toplam öğrenci	34
Destek eğitim odası açan okul sayısı	2
Destek eğitim odasından yararlanan öğrenci	8
Önceden destek eğitim odası açmış okul sayısı	9

Tablo 2’de görüldüğü gibi farklı alanlarda destek eğitim odasına gereksinim duyan 34 öğrenci bulunmaktadır. BİLSEM’de tanıli üstün yetenekli öğrenci sayısı (49 öğrenci) ile RAM’den alınan üstün yetenekli öğrenci sayısının (1 öğrenci) tutarsızlığı da dikkat çekicidir. Bunun yanı sıra, on okuldan sadece iki okul destek eğitim odası açmakta ve sadece sekiz öğrenci destek eğitim odasından yararlanabilmektedir. Her okulda destek eğitim odasına gereksinim duyan öğrenci varken, okulda neden destek eğitim odasının açılmadığı sorulmuştur. Destek eğitim odaları velilerin talebi doğrultusunda açılmaktadır. Ancak katılımcılar fiziki yetersizlikten, öğretmen eksikliğinden/isteksizliğinden ve ailelerin isteksizliğinden/bilgisizliğinden destek eğitim odalarını açmadıklarını ifade etmişlerdir.

*“Okul binamızı iki okul birlikte ve ikili eğitim şeklinde kullanıyoruz. Destek sınıfı olarak öğretmenler odası kullanılabilir ama oraya da giren çıkan oluyor. Derslerden sonra yapmak mümkün değil, yarım saat sonra diğer grup geliyor (O5)”*

*“Özellikle destek eğitim odası için fiziksel ortamı yetersiz okullarda, dersler 15:00’den sonra yapılabilir. Oysa taşınmalı okullarda saat 15:00’den sonra vermek mümkün değil (O9).”*

Özel gereksinimli öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak müstakil bir sınıfın olmaması yanında bazı okullarda görüldüğü gibi okulun ikili eğitim yapması, kullanılacak bir sınıfın olmaması ve okulun taşınmalı öğrencisinin olması destek eğitim odası önünde engel teşkil etmektedir. Fiziki yetersizliklere ek olarak veli talebiyle açılan destek eğitim odaları ile ilgili yöneticilerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“Tanılandıktan sonra veliden talep alıyoruz. Karşılıklı konuşuyoruz, durumu anlatıp dilekçeyi istiyoruz (O6).”*

*“Geçmişte veli talebi olduğunda açamadığımız oldu, öğretmen eksikliğinden (O1).”*

*“Özellikle destek eğitim odası için fiziksel ortamı yetersiz okullarda, dersler 15:00’den sonra yapılabilir. Oysa taşınmalı okullarda saat 15:00’den sonra vermek mümkün değil (O9).”*

Bazı veliler destek eğitimi alma gibi bir hakları olduğunu bilmemektedirler. Bazı okullarda öğretmen eksikliği/ihtiyacından ve isteksizliğinden dolayı DEO açılmamaktadır.

*“Veli talebi istiyoruz ama öğretmenin de istemesi gerekiyor. Bazı öğretmenler uğraşmak istemiyor. Öğretmen açısından branş ders zamanında almak istemiyor çünkü bunun ücreti olmuyor. Altıncı dersten sonra da yapmak istemiyor (O4).”*

*“Kendi okulundaki öğretmenin branş dersine diğer öğretmen girdiğinde okulda olması gerektiği vakit olduğundan ücrete tabi olmuyor. Öğretmene ekstra iş oluyor. Altı saat dersten sonra iki saat öğrenci de yoruluyor. Öğretmen de kalmak istemiyor, yorulmuş oluyor (O1).”*

*“Öğretmenler 25 yılı dolduran öğretmenler altıncı saatten sonra kalmak istemiyor (O5).”*

Katılımcıların ifadelerine göre, öğretmenlerin bir kısmı mesai saati içinde branş öğretmenlerinin sınıfa girdiği zamanlarda destek eğitim için öğrenci almak istemiyor çünkü bunun için ücret ödenmiyor. Ayrıca öğretmenler bu zaman aralığını planlama ya da yapması gereken evrak işleriyle geçirmeyi tercih ediyorlar. Öğretmenlerin bir kısmı hem kendileri hem de öğrenci yorulduğu için dersler bittikten sonra da destek eğitimi yapmak istemiyor. Bir öğretmenin haftada dört saate kadar (İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri) dersine branş öğretmeni

girebilir. Özel gereksinimli bir ğrenci ise 12 saate kadar destek eğitim alabilir. Özel gereksinimli bir öğrencinin haftalık alabileceği dersi karşılayabilmek için okuldaki öğretmenler branş derslerinde sırayla ğrenci almaktadırlar. Böyle bir okulda destek eğitim odasını planlayan yöneticiler bu durumda yaşanan sorunları şöyle aktarmıştır:

*“Müstakil ğretmen yerine bütün öğretmenlerden ders alınca ocuk şaşırıyor. Öğretmenler de verimli olmadığını söylüyor (O1).”*

*“İstekli ğretmen var, isteksiz ğretmen var. Bazı ğretmen var, öğrenciyi kazanalım diyor. Bazısı da ocuk kendi ğrencisi değil, istekli değil, herkes aynı değil (O7).”*

ğretmenlerinin mesai saatleri içinde ücret almadan destek eğitim yapmak istememeleri, fazladan iş yükü oluşturması, fazla mesai yapmama isteği, birden fazla öğretmenle yapılan eğitimin verimsiz bulunması destek eğitim odalarında ciddi bir ğretmen sorunu olduğu göstermektedir. Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticisinin sözleri de bu tespiti desteklemektedir:

*“Bizim ğretmen bulmamız zor olabiliyor, tanımlama yapılıp okul destek eğitim sınıfı aınca elimizde ğretmen varsa gönderiyoruz ama çoğunlukla olmuyor. Okulların öğretmenleriyle halletmesi daha olumlu oluyor. Hem ğretmene de ücret olarak ek kazanç oluyor (MEMY).”*

DEO’da destek eğitimi verilmesini etkileyen diğer bir unsur okul yöneticileridir. Yapılan yönetici görüşmelerinde, aynı okulda önceki dönem görev yapan okul müdürü DEO açmak için çaba gösterip DEO açarken, aynı okulda destek eğitimi alması gereken öğrenciler olmasına rağmen, sonradan okula yönetici olarak atanan okul müdürünce DEO kapatılabilmektedir. Görüşmelerde bazı okul yöneticilerinin DEO açılma koşullarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları gözlenmiştir.

*“ğrenci sayısı 5’ten az olduğunda açılmıyor, 5 ğrenci olduğu zaman Milli Eğitime müracaat ediyoruz. Milli Eğitim uygun grirse açılıyor, açıldıktan sonra devam ediyor (O10).”*

Oysa okulda bir ğrenci bile olsa DEO aılabilmektedir. Okul yöneticileri destek eğitim ihtiyacı olan çocukların velilerini etkileyerek de destek eğitiminin verilip verilmemesinde belirleyici olabilmektedirler.

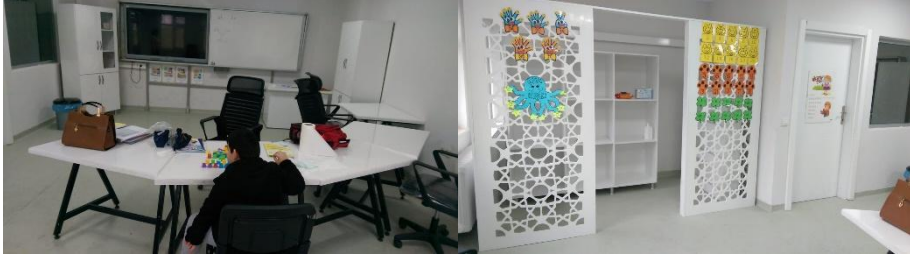
*“Okul idareleri bunu yük olarak görüyorlar. Bunun için dilekçe vermesi gereken velilerin havasını alarak (yeri olmadığını, ğretmen bulamadıklarını, çocuğun sıkıntı çekeceğini vb.) dilekçeyi yazdırmıyorlar. Bu yüzden destek eğitim sınıfları da açılmıyor (O9).”*

Okul yöneticileri, okullarında destek eğitim odasının aılmasında, okullarında destek eğitimi verecek ğretmen olmadığında dışarıdan öğretmenlerin görevlendirilmesinde ve destek eğitimine başladıktan sonra materyal temininde Milli Eğitim Yöneticilerinin tavırlarının belirleyiciliğine vurgu yapmışlardır.

*“... Asıl Milli eğitim açmak istemiyor bunları... Dışarıdan ğretmen bulamıyor. Okuldaki kadrolu öğretmene ek gelir oluyor ama dışarıdan ğretmen gelmek istemiyor, ücret tatmin etmiyor. Milli Eğitim uğraşmıyor (O4).”*

*“Yok. Milli Eğitim malum... Genelde Esnaf ve Okul Aile Birliği yoluyla karşılıyor. Varsa diğer sınıflardan temin ediyoruz (O9).”*

Destek eğitim odasından yararlanacak öğrencilerin belirlenmesi, öğretmenlerin ayarlanmasından sonra fiziki olarak planlanması gerekmektedir. Okulda müstakil bir destek eğitim odası bulunması öğretimin kolaylaştırıcılığı adına istenen durumdur. Bu mümkün değilse bir sınıfın/odanın dönüştürülmesi ya da sınıfın dönüşümlü kullanılması yolu izlenebilmektedir. Hem okul ziyaretlerinden hem de İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden edinilen bilgilere göre sadece iki okulda özel olarak destek eğitim odası şeklinde hazırlanmış oda mevcuttur. Diğer okullar sınıfları dönüşümlü olarak destek eğitim odası şeklinde kullanılmaktadır. Müstakil destek odalarında masa sandalye, bilgisayar, yansıtıcı ya da akıllı tahta bulunmaktadır. Her iki destek eğitim odasında da kılavuzda yer alan eğitim-ğretim materyalleri bulunmamaktadır. Bu iki destek eğitim odasına ait fotoğraflar aşağıda paylaşılmıştır.



Şekil 1. O1 Destek Eğitim Odası



Şekil 2. O2 Destek Eğitim Odası

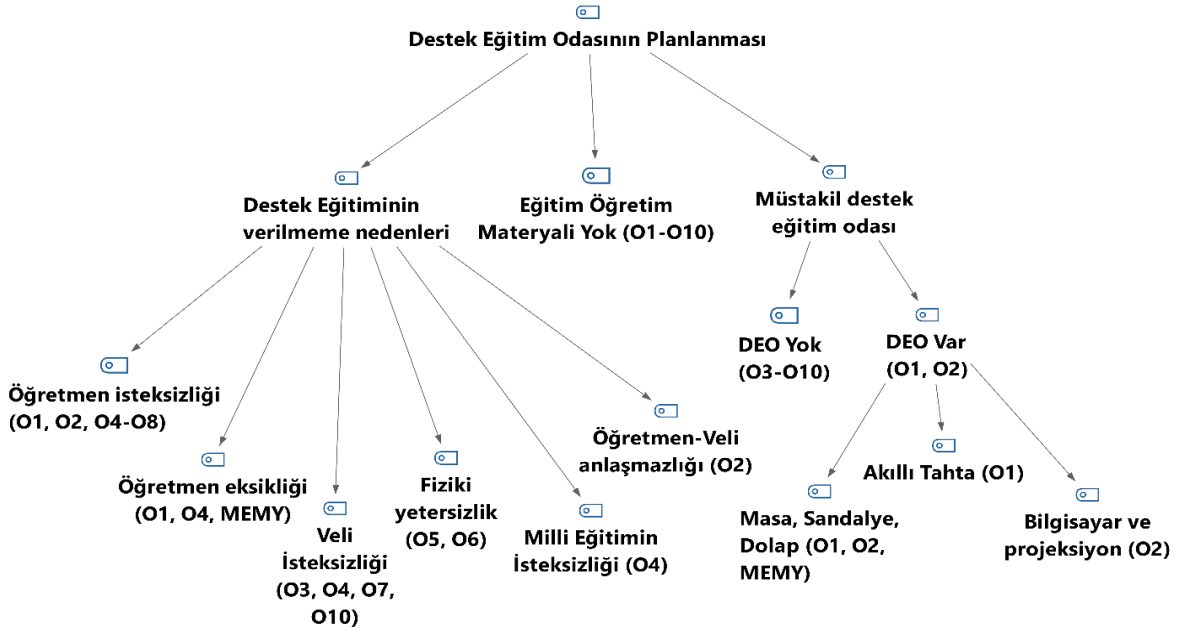
Şekil 2’de görülen destek eğitim odası özellikle üstün yetenekli öğrenciler dikkate alınarak hazırlanmıştır ve ilk yapılan destek eğitim odasıdır. Bu okulda 2021 Aralık verilerine ve okuldan alınan bilgilere göre destek eğitim öğrencisi bulunmasına rağmen bu oda destek eğitim odası olarak kullanılmamaktadır. Okulda destek eğitim öğretmeni ile veli anlaşmazlığı; destek eğitim öğrencisinin derslerden çekilerek eğitime alınmasına sınıf öğretmeninin tepkileri; okuldaki öğretmenlerin destek eğitimi vermek istememesi gibi nedenlerle Milli Eğitim Müdürlüğü’ne destek eğitim odasını kapatmak istedikleri iletilmiş ve onay alınmıştır.

Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan bilgiye göre bundan sonra yapılacak olan destek eğitim odaları Şekil 1’de görüldüğü şekilde olacaktır. Özel olarak destek eğitim odası bulunmayan diğer okullar çoğunlukla sınıfları ders bitiminde kullanmaktadır. Öğretmen ve öğrenci birebir ders çalışmakta ve herhangi bir materyal kullanmamaktadır. Bazı yöneticiler materyal kullanımının çok gerekli olmadığı yönünde görüşlerini dile getirirken bazı yöneticilerde MEM’den materyal almadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum DEO kılavuzunda belirtilen materyallerin olduğu bir DEO olmadan da destek eğitiminin verilebileceği anlayışına hizmet edebilmektedir. Sinop il merkezindeki okullara ait veriler bunu yansıtmaktadır. Çünkü 10 okulda destek eğitimi veriliyorken yalnızca iki okulda DEO vardır ve iki okuldaki destek eğitim odası ise yalnızca masa ve sandalyeden ibarettir. Destek eğitim odası olmamasına rağmen destek eğitim öğrencisi olduğu için sınıfı destek eğitim odası olarak kullanan okula ait görüntü Şekil 3’te görülmektedir.



Şekil 3. Destek Eğitim Odası

Destek eğitim odalarının planlanması temasını bir bütün olarak gösterebilmek adına oluşturulmuş kategori, kod ve katılımcıları gösteren bilgiler Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Destek Eğitim Odasının Planlanması- Hiyerarşik Kod Modeli

Okulların fiziki yetersizlikleri; destek eğitim odası için müstakil bir öğretmenin olmaması, öğretmenlerin ya ücret almadan ya da mesai dışında fazladan çalışarak destek eğitimi vermesini beklemek; eğitim öğretim materyali vermeden, özel gereksinim alanı ile ilgili eğitim almalarına gerek duymadan özel gereksinimli çocuklara ulaşmasını istemek gibi durumlardan dolayı okulların destek eğitim ver konusunda çok istekli olmadıkları görülmektedir.

### 3.3. Destek Eğitim Odalarının Maliyeti

Okullarda yapılan görüşmelere göre okulların çoğunda özel bir oda olarak tasarlanmış destek eğitim odası bulunmamaktadır. Bu nedenle okullarda fiziki koşullar ve donanım için bir maliyet oluşmamaktadır. Destek eğitiminde öğrencinin gereksinim alanına göre eğitici materyal bulunmadığı için kullanılmamaktadır. Öğretmenler diğer sınıflarda bulunan materyalleri kullanılıyor, sınıflar arasında materyal değiş tokuşu yapılabiliyor, istisnai olarak da kendi olanaklarıyla gereksinimi karşılamaya çalışıyor. Bu nedenle materyal kapsamında da okulda bir maliyet oluşmadığı görülmüştür. Yöneticilerin konu ile ilgili sözleri şöyledir:

“Bu okulda destek eğitim odası olmadığı için bir maliyetimiz yok (O9)”.

“Okulda destek eğitim odası olmadığı için gerekli fiziksel koşullar ve materyal yok. Ama sınıflarımızda internet ve akıllı tahta var. Bazı kart oyunları diğer sınıflarda mevcut, gerektiğinde oraya kaydırıyoruz (O8).”

“Materyal olarak öğretmen kendi oluşturduğu malzemeleri kullanıyor. Çok gerek olmuyor, birebir çalışıp gösteriyor (O3).”

Müstakil destek odası olan iki okul destek eğitim odasının fiziki koşulları, donanımı ya da materyallerin maliyeti konusunda bilgi sahibi değillerdir. Çünkü bu maliyeti İl Milli Eğitim Müdürlüğü belirlemiş ve finansmanını sağlamıştır. Okullardan biri durumu şöyle açıklamıştır:

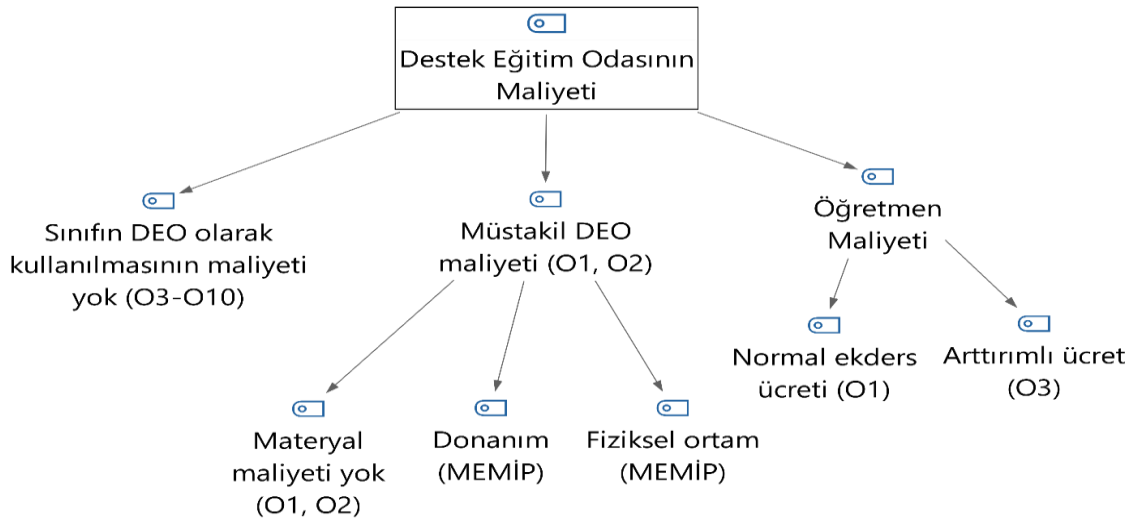
“Milli Eğitim Müdürlüğü geldi, baktı, ihalesini yaptı, her şeyi onlar yaptılar. Maliyetini bilmiyorum. Masa, sandalye, akıllı tahta, boya gibi, sınıf oluşturuldu. Hiçbir materyal verilmedi, öğretmen kendi imkânlarıyla materyal oluşturuyor (O1).”

Destek eğitim odalarının maliyeti kapsamında başka bir konu ders veren öğretmenlerin maliyetidir. Destek eğitim odası açmış iki okul vardır: bunlardan birinde öğretmen okul çıkışı (15.00'dan sonra) günde 2 saat olmak üzere dört gün yani sekiz saat ders vermektedir (O3). Destek eğitim odasında verilen derslerin ücreti %25 artırımlı ödenmektedir. Diğer okuldaki öğretmen destek eğitim odasına görevlendirmeli olarak haftada 30 saat çalışmaktadır (O1). Bu öğretmen kadrolu ve mesaisini tamamladığı için sadece zorunlu mesai üstü çalıştığı derslerin ek ders ücretini almaktadır. Artırımlı ödeme almamaktadır. Önceki senelerde yapılan uygulamalarda ise branş öğretmeni derse girdiğinde, sınıf öğretmeni mesai süresi içinde bulunduğundan bu sürede destek eğitimi yapsa da fazladan bir ders ücreti almadığı görülmüştür. İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile yapılan görüşmelerde destek eğitim odasının kaç tane açılacağı Bakanlık tarafından belirlendiği ifade edilmiştir.

*“Destek sınıfı kaç tane açılıyor bunu Bakanlık belirliyor, finanse ediyor (MEMY).”*

*“Bakanlık iki sınıf açılmasına karar vermiş, onun listesi yapılmış, para ona göre gelmiş, harcama ona göre yapılmış.” (MEMİP)*

Elde edilen bilgilere göre destek eğitim odaları için Sinop ilinde 2019 yılında bir planlama ve harcama yapılmamıştır. 2020 yılında Bakanlık tarafından iki okula destek eğitim odası yapılması planlanmış; boya, tamir ve donanım için 62.000TL maliyet çıkarılmış ve finanse edilmiştir. 2021 yılında 10 destek eğitim odasının oluşturulması planlanmış ancak gerçekleştirilememiştir. 2021 yılında destek eğitim odaları için bir harcama yapılmamıştır. Destek eğitim odalarının maliyeti temasına ait oluşturulmuş kategori, kod ve katılımcıları gösteren hiyerarşik kod modeli Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Destek Eğitim Odasının Maliyeti- Hiyerarşik Kod Modeli

Şekil 5'te görüldüğü gibi okulda bir sınıf DEO olarak kullanılıyorsa bunun maliyeti, öğretmene ödenen ek ders ücreti olmaktadır. Müstakil DEO'larda öğretmen maliyetinin yanı sıra donanım ve fiziksel ortam için de maliyet oluştuğu ancak materyal için maliyet oluşmadığı görülmektedir.

#### 3.4. Destek Eğitim Odalarının Finansmanı

Yapılan görüşmelerde okullar destek eğitim odalarının fiziki ortamlarının oluşturulması ve donanım için harcama yapmadıklarını belirtmişlerdir. Ancak destek eğitim odalarıyla ilgili bir bütçeleri olmamasına rağmen destek eğitimi için bir eğitim materyali gereksinimi olduğunda kendi olanaklarıyla, Okul Aile Birliği aracılığıyla ya da esnafların yardımıyla karşılamaya çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Okullar ailelerden destek istemediklerini de ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili görüşler şöyledir:

*“Aileden destek, materyal istemiyoruz. Hayır. Ancak çok ilgili veliler araç gereç desteği sağlıyor (O10).”*

*“Okul aile birliği aracılığıyla (O2).”*

*“Milli Eğitim malum... Genelde Esnaf ve Okul Aile Birliği yoluyla karşılıyor. Varsa diğer sınıflardan temin ediyoruz (O9).”*

Sosyoekonomik düzeyi düşük çevreden öğrenci alan okullar, hem Okul Aile Birliğinden destek görememekte hem de esnaf yardımı alamamaktadır. Bu tür okullar, isteklerin Milli Eğitim Müdürlüğü'ne yazılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Ancak bazı okulların Milli Eğitim Müdürlüğü'ne istekler iletilse de bir değişiklik olmayacağına yönelik düşüncelere sahip olduğu görülmüştür.

*“Milli Eğitime yazılır, eğer cevap alınamazsa o eksik öyle kalır (O4).”*

*“Milli Eğitim Müdürlüğüne bildirdik ama geri dönüş yok (O1).”*

Okulların verdikleri bilgiyi hem destekleyen hem de okullardan gelen istekleri olanaklar kapsamında karşılamaya çalıştıklarını belirten Milli Eğitim Yöneticisi ve idari personeli şu sözlerle ifade etmiştir:

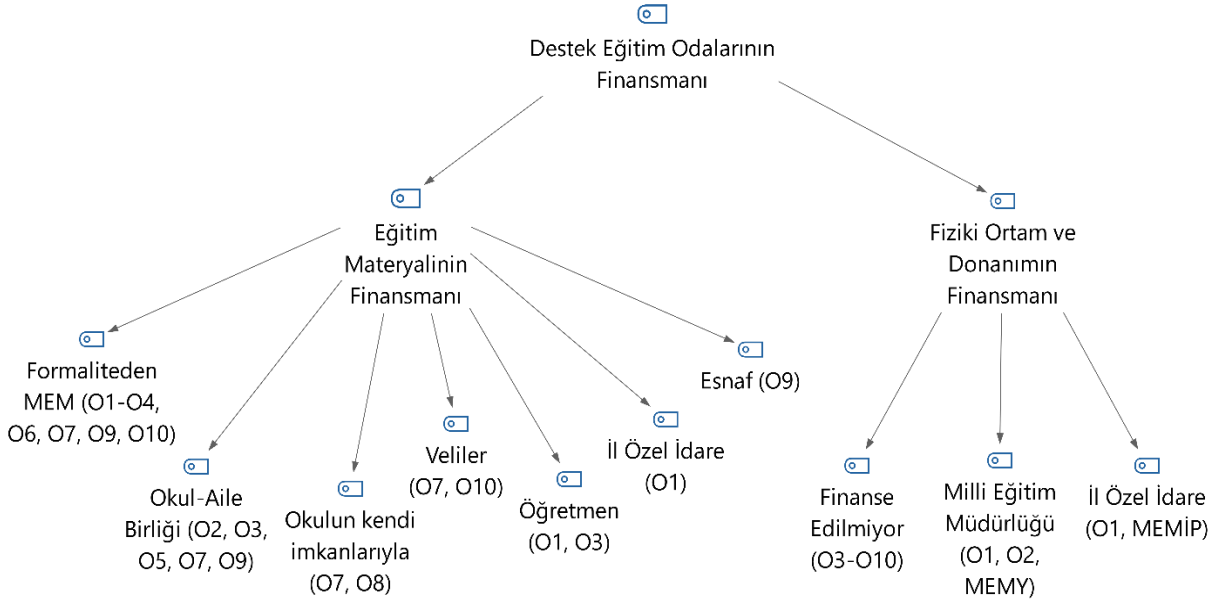
*“Destek sınıfı için özel istekler, gelen bütçeden karşılanıyor, çoğunlukla karşılanamıyor, çok fazla da istek olmuyor (MEMY).”*

*“Destek eğitim için istek gelirse donatım ya da özel idareden gelen bütçe ile karşılamaya çalışıyoruz (MEMİP).”*

Destek eğitim odalarının fiziki ortamın oluşturulması, donanım ve materyallerinin finansmanı İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından karşılanmalıdır. Ancak bütçe oluşturulurken destek eğitimine özel bir gider kalemi olmadığı; harcamaların inşaat, donanım ya da sermaye gider kalemleri üzerinden yapıldığı görülmektedir.

*“Destek eğitime özel bir kaleme gelen yok. 2020 de menkul sermaye giderlerinden harcama yapılmış (MEMİP).”*

Destek eğitim odalarının finansmanı temasına ait oluşturulmuş kategori, kod ve katılımcıları gösteren hiyerarşik kod modeli Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Destek Eğitim Odasının Finansmanı- Hiyerarşik Kod Modeli

Şekil 6'da anlaşılacağı üzere fiziksel ortam ve donanımın finansmanı Milli Eğitimi Müdürlüğü tarafından karşılanmaktadır. Ancak destek eğitim materyallerinin temini için öncelikle Milli Eğitim Müdürlüğü ile iletişim kurdukları, çoğunlukla olumlu yanıt alınmadığından okulların alternatif finansman kaynaklarına yöneldikleri görülmektedir.

#### 4. Sonuç ve Tartışma

Destek eğitim odalarının planlanmasını, maliyetini ve bu maliyetin nasıl finanse edildiğini ortaya koymayı amaç edinen bu durum çalışmasında üç tema çerçevesinde elde edilen veriler çözümlenmeye çalışılmıştır. Ulusal ölçekte Destek Eğitim Odalarının açılması ve bu yönde bir planlamanın yapılması MEB'nın DEO için ayırdığı bütçeyle ilişkilidir. Bu odaların finansmanı kamu tarafından karşılanmadığında, yerel ölçekte okullarda DEO olmadan, normal dersliklerde ve özellikle öğretmenler odasında destek eğitimi verilmeye çalışılmaktadır. Bu durum, destek eğitimi alan çocukların gereksinimine uygun materyal yokluğu ve derslerin bölünmesi yoluyla destek eğitiminin etkililiğini ve verimliliğini olumsuz etkilemektedir. Okullarda destek eğitim odalarının planlanması konusunda ilk noktada öğrencilerin belirlenmesi aşaması yer almaktadır. Türkiye'de belirleme/tanılama aşaması öğretmenlerin sınıfta özel gereksinimli öğrenciyi fark etmesiyle ya da ailenin isteği ile başlamaktadır. İlk başvuru okul yönetimi ya da veli tarafından RAM'a yapılır ve RAM öğrencinin tanılamasını yapar (MEB, 2018). Tanılama ülkeden ülkeye hatta Amerika'da eyaletten eyalete değişim göstermektedir (Sternberg ve Grigorenko, 2002). Tanılama ölçütleri farklılık gösterse de okullarda öğretmenler, ilgili görevliler, veli ve özel gereksinimli öğrenciden oluşan takım (individualized education program team) çocuğun eğitim gereksinimlerini karşılamak için karar vericidir (Heward, 2014). Bazen öğrenciler okula başlar başlamaz tanılama yapmak yerine öğrencinin gereksinim alanını belirgin bir şekilde görmek için ikinci, üçüncü sınıfa kadar yönlendirilmezler (Wagner, Francis, & Morris, 2005). Oysa bu durum hem başarı farkını belirginleştirir hem de özel gereksinimli öğrenciyi başka nedenlerle zorluk yaşayan öğrencilerden ayırmayı zorlaştırır (Liu, Ortiz, Wilkinson, Robertson ve Kushner, 2008). Bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin destek eğitimine gereksinim duyan çocukların belirlenmesi konusundaki tutumu ve ailelerin konuyla ilgili bilgilendirilmesi ve isteklendirilmesi tanılanan ve destek eğitimi alacak öğrenci sayısını etkilemektedir. Örneğin bunun nedenlerinden biri sınıf öğretmenlerinin, özel gereksinimli çocukları belirleme konusundaki yetersizlikleridir. Al Mamari (2017), öğretmenlerinin %90'ından fazlasının öğrenme zorluğu olan öğrencileri belirleme konusunda yeterli yeteneğe sahip olmadığı sonucuna varmıştır. Öğretmenlerin öğrencileri tanılanması için önermesi/önermemesi karşılaştıkları durumlarla ilgilidir. McQuarrie, McRae ve Stack-Cutler (2008), öğretmenlerin destek eğitim odaları için içeriği farklılaştırmaları gerektiğini bunun da fazladan planlama ve uygulamaya zaman ayırmaya neden olacağını ifade etmektedir. Yazıcıoğlu (2020) çalışmasında, öğretmenlerin destek eğitim odası olmadığı için boş alanlarda eğitim yapılmasının verimsiz olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur. Yazçayır (2020), çalışmasında öğretmenlerin BEP hazırlamada sorun yaşadıklarını, derslerin planlanmasında düzen olmadığını ortaya koymuştur. Bu gibi durumlar öğretmenlerin öğrencileri tanılamaya gönderme konusunda isteksiz olmalarına neden olmaktadır. Oysa destek eğitim odasına gereksinim duyan öğrencilerin erken tanılanması başarıyı artıran önemli bir etkidir (Heward, 2014; Kırcaali-İftar ve Batu, 2005). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ailenin de bu süreçte bilgilendirilmesi, desteklenmesi, aktif katılımının sağlanması ve eğitimi konularına yer verildiği görülmektedir (Bilgiç ve diğerleri, 2013; MEB, 2018). Okulların bu konuda aile ile iletişim kurduğu pek çok çalışmada vurgulanmıştır (Çağlar, 2016; Piştaz Akmeşe ve Kayhan, 2014; Yazçayır, 2020). Çağlar (2016) çalışmasında, velilerin başlangıçta tepkili olduğunu ancak bilinçlendirme çalışmasından sonra uygulamayı desteklediklerini ortaya koymuştur. Bu çalışmada da okul yöneticileri çoğunlukla aileleri çağırıp görüşerek ikna ettiklerini ve süreci öğretmenlerle birlikte yürüttüklerini bildirmişlerdir.

Destek eğitimi kaynaştırma öğrencileri için verilmektedir. Araştırmanın önemli bulgularından biri, üstün yetenekli öğrencilerin destek eğitiminden yararlanmadığını ortaya çıkarmıştır. Bu durum okul yöneticileri ile öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrenciler için destek eğitimini gerekli görmediği ve bu konuda velileri yönlendirmedikleri görülmektedir. Bunun en önemli nedenlerinden biri, üstün yetenekli öğrencilerin Bilim ve Sanat Eğitim Merkezlerinde (BİLSEM) eğitim almalarıdır. Altıntaş ve İlgün (2016) çalışmasında öğretmenlerin, üstün yetenekli öğrencilerin okullarda yönlendirme işlemlerinin zihin engellilerde olduğu kadar yüksek olmadığını, ifade ettiklerini ortaya koymuşlardır. Afat (2017) ise çalışmasında İstanbul'da tanılanan üstün yetenekli öğrencilerin yarıdan fazlasının DEO'ndan yararlanmadığını ayrıca destek odasından yararlanan toplam öğrencinin %8'i üstün yetenekli bireyken %92'sinin diğer tanı gruplarından olduğunu ortaya koymuştur. Alanyazındaki araştırmaların bulguyu desteklediği görülmektedir.

Çoğunlukla öğretmenin yönlendirmesiyle, bazen de ailelerin isteği üzerine öğrenci tanılandıktan sonra, sıra okulda destek eğitim odasının açılmasına gelmektedir. Ancak çoğunlukla okullarda öğretmen eksikliği veya isteksizliğinden, okulun taşınabilir eğitim vermesi, okulların fiziki yetersizliklerinden, nadiren de ailelerin ve okul yöneticilerinin isteksizliğinden destek eğitim odalarının açılmadıkları görülmektedir. Bütün okullarda kaynaştırma öğrencisi varken DEO'nın açılmamasının nedeni, yalnızca okullarda DEO'na dönüştürülecek boş dersliklerin olmaması değil, standartlara uygun materyalleri alacak finansmanın olmamasıdır. Bütçenin yetersiz olduğu durumda, DEO olmadan destek eğitimi verilmektedir. Destek eğitiminin verilmesi konusunda öğretmen eksikliği/isteksizliği belirleyici olmaktadır. Milli Eğitim Müdürlüğü çoğunlukla okulların kendi öğretmenleriyle bu sorunu çözmesini beklemektedir.



Öğretmenlerin çoğunluğu ise gün içerisinde altı saat ders yaptıktan sonra destek eğitimi yapmak istememektedirler. Öğretmenler, brans ders saatlerinde artırımı ücret alamadıklarından, başka işlerini halletmek istediklerinden ve tam donanımlı destek eğitim odaları olmadığı için verilecek eğitimi verimli görmediklerinden destek eğitimi vermek istememektedirler. Okuldaki öğretmenler destek eğitimi yapmak istemediklerinde başka bir öğretmen görevlendirilmesi çoğunlukla yapılamamaktadır. Yazçayır (2020) çalışmasında görev alacak öğretmenlerin belirlenmesi konusunda gönüllü olmaktan ziyade öğretmen eksikliğine bağlı mecburi durumlar olduğunu, öğretmenlerin toplam ders saatlerinin dikkate alındığını ifade etmiştir. Ders yükünü dolduran öğretmenlerin planlamaya dâhil olmadığını aktarmıştır. Alanyazında destek eğitimi verecek öğretmenlerin konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadan derslere isteksiz ve hazırlıksız girmeleri (Calabrese, Goodvin ve Niles, 2005; Memduhoğlu ve Altunov, 2020) birbiriyle uyumlu olmayan farklı öğretmenlerin görevlendirilmesi (Güzel, 2014; Kış, 2013), öğretmenlerin zorunlu olarak ders vermeleri, sayılarının az olması gibi konulara yer verildiği görülmektedir (Çağlar, 2016; Levent ve Pemik, 2019). Öğretmen isteksizliği daha çok öğretmenlerin çoğunun kapsayıcı eğitim konusunda yeterince eğitilmedikleri ve dolayısıyla kapsayıcı sınıflarda ders verecek kadar yetkin olmadıklarıyla da ilişkilidir. Çünkü öğretmenler destek eğitiminden dolayı iş yüklerinin artacağı konusunda endişelenmektedirler (Thwala, 2015). Lemons, Vaughn, Wexler, Kearns ve Sinclair (2018), bu durumun nedeni olarak, öğretmen adaylarının çoğunun, öğretmen yetiştirme programlarını geniş, ancak çoğu zaman zayıf bir bilgi düzeyiyle tamamlamaları ile ilişkilendirmişlerdir. Yedek hizmet ve hizmet içi öğretmen eğitiminin kalitesinin iyileştirilmesine yönelik eşzamanlı bir ihtiyacı vurgulamışlardır. Bununla birlikte, Heward (2014), özel eğitim öğretmenlerinin aşırı evrak işleri, açık olmayan yönergeler ve özel gereksinimli öğrencilerin uygun olmayan şekilde gruplandırılması konusunda memnuniyetsizliklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin birçoğu, kültürel olarak farklı gruplardan öğrencinin çoğunlukla özel eğitim için tanımlandığından endişe duymuşlardır. Sınıf öğretmenleri, özel gereksinimli öğrenciler sınıflarına yerleştirildiğinde çok az eğitim ya da destek aldıklarını ya da hiç alamadıklarını iddia etmektedirler.

Bu araştırmada okullarda destek eğitim odasının açılmamasının altında yatan nedenlerden bir diğeri fiziki koşulların iyi olmaması, donanım ve materyal eksikliğinin çok olmasıdır. Alanyazında destek eğitim odasıyla ilgili yapılan çalışmaların çoğunda okullardaki fiziki yetersizliklerden, kaynak, materyal ve donanım gereksiniminden bahsedilmiştir (Çevik, 2017; Güzel, 2014; Kaptan, 2019; Kış, 2013; Talas, Kaya ve Yıldırım, 2016; Tan, Karal ve Unluol-Unal, 2022; Thwala, 2015; Tunalı Erkan, 2018; Yazıcıoğlu, 2020). Bu fiziki yetersizliklerin, materyal ve donanım eksikliklerinin öğretmen ve öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Destek eğitimi kapsayıcı eğitimin uygulamalarından biridir ve destek eğitiminin başarısı için her özel gereksinimli çocuğun gereksinimine uygun bireyselleştirilmiş eğitim programı yapılması amaçlanmıştır. Ancak okullarda çocukların engel durumuna uygun bireyselleştirilmiş eğitim programları yeterli değildir. Xie, Deng ve Zhu (2021)'in bulguladıkları gibi, destek eğitim odalarının özel çocukları, normal okuldaki dersleri kullanmaya devam etmektedir. Okul temelli kurslar, çocukların özelliklerine göre geliştirilmemiştir; nasıl öğretileceğine dair ayrıntılı araştırmalar bulunmamaktadır. Bu nedenle, normal sınıfta öğrenmeye yönelik destek eğitiminin kalitesi düşüktür. Memduhoğlu ve Altunov (2020)'a göre, destek eğitim odalarındaki öğretim etkinliklerine ilişkin bilgiler, konuyla ilgili bilimsel araştırmalar yerine çoğunlukla kişisel çıkarım ve yorumlama yoluyla elde edilmektedir.

Destek eğitim uygulamasında ilk kilit unsur velilerdir. Veli tanılama için onay vermezse ya da tanılama sonrasında çocuğunun kaynaştırma eğitimi alması için dilekçeyle başvuramazsa çocuğa destek eğitimi verilmiyor. Veliler çocuklarının arkadaşları tarafından olumsuz etiketleneceği kaygısıyla DEO uygulamasına mesafeli durmaktadırlar. Alanyazındaki ilgili çalışmalarda da velilerin benzer kaygılarla DEO sıcak bakmadıkları belirtilmiştir (Günay, 2021; Kaptan, 2019). Ancak bu çalışmada farklı olarak, okul yöneticileri, bazı velilerin, engelli aılığından yararlanmak için özellikle çocuklarına özel gereksinimli tanısı koyulması için çabaladıklarını da belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimine sıcak bakmamaları da özel gereksinimli öğrencilerin destek eğitimden yararlanmasını engellemektedir. Okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimi bir yük olarak algılamaları (Kaptan, 2019) ve sınıflarında kaynaştırma öğrencileri olan sınıf öğretmenlerini birbiriyle iş birliği içerisinde çalışmaya teşvik etmemeleri, BEP geliştirme birimi ve kaynaştırma ekibini oluşturmamaları (Güzel, 2014) destek eğitim sürecini olumsuz etkilemektedir. Bu çalışmada yöneticilerin, okullarının destek eğitimi için elverişli olmadığı -destek eğitim odasının olmaması, materyal ve öğretmen eksikliği- yönünde açıklamalarıyla, destek eğitimine gereksinim duyan öğrencilerin velilerini olumsuz yönde etkileyebildikleri ortaya çıkmıştır. Bu yüzden destek eğitimine yönelik olumlu tutumu geliştirmek için okul yöneticilerine yönelik seminerler, çalıştaylar ve konferanslar başlatılmalıdır.

Okullarda destek eğitim odalarının açılıp açılmaması ya da eğitim materyali gereksinimleri maliyetle ve bunların karşılanması ile ilgili konulardır. Xie, Deng ve Zhu (2021)'un belirttiği gibi, destek eğitim odalarına yapılan fon yatırımı yetersizdir ve bu durum destek eğitim odalarının etkinliğini düşürmektedir. Friend ve McNutt (1984) tarafından 1984 yılında yapılan araştırmada 51 katılımcıdan 16'sı okullarda destek eğitim odaları kapsamında öğrenci başına yapılan harcama hakkında bilgi vermiştir. Buna göre 500 ila 6.000\$ aralığında bir maliyet bilgisi ortaya çıkmıştır. Yine McNutt ve Friend'in (1985) araştırmasında katılımcıların (414 kişiden 196'sı) yarısından azı öğrenci

başına yapılan harcama hakkında bilgi vermiştir. Buna göre okulların ortalama maliyeti 1.176\$ olarak paylaşılmıştır. Stanley ve Baines (2002) çalışmasında üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik ayrılan fonun, Houston, New Orleans, Los Angeles, Dallas, Philadelphia ve New York'takiler dahil olmak üzere çoğu bölgede özel ve zorunlu eğitim miktarının %1'i veya daha azını oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu araştırma bulgularına göre il merkezinde yalnızca iki okulda DEO bulunmakta, ildeki diğer ilköğretim okullarında ve il merkezine bağlı köy okullarında DEO ya bulunmamakta ya da aktif olarak kullanılmamaktadır. Li (2017), çalışmasında, çoğu alanda destek odalarının sadece isim olarak var olduğunu, destek eğitimine kaynak aktarımının gelişmiş bölgelerde, az gelişmiş ve gelişmemiş bölgelerdekilere göre daha fazla olduğunu, destek odalarına yapılan yatırım bütçesinin yetersizliğinin destek odalarının etkin işleyişini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Okulların çoğunda destek eğitim odası olmadığından destek eğitim odası yapabileceğine karar vermesinin ardından Millî Eğitim Müdürlüğü okullar ile irtibata geçip maliyeti belirlemede, ona göre Bakanlıktan ödenek talep edilmektedir. Destek eğitim odası kılavuzunda öğrencilerin gereksinim alanlarına göre materyal bulunacağını, İl/ilçe milli eğitim müdürlüklerinin ihtiyaçların sağlanmasında yükümlü olduğu yazmaktadır. Ayrıca alınacak malzemelerin kurumun bağlı olduğu genel müdürlüğün bütçesinden karşılanacağı bildirilmektedir (MEB, 2016). Elde edilen bulgulara göre il milli eğitim müdürlüğü, Bakanlık destek eğitim odası yapma kararı alırsa DEO yapmaktadır. Okullardan istek gelirse il milli eğitim müdürlüğü ellerindeki bütçe doğrultusunda ihtiyaçları karşılamaya çalışmaktadır. Okullardaki destek eğitim odalarının fiziksel ortam ve donanım finansmanını Millî Eğitim Müdürlüğü, dolayısıyla Millî Eğitim Bakanlığı sağlamaktadır. Okullar, eğitim materyallerinin finansmanını çoğunlukla Okul Aile birliği üzerinden sağlamaya çalışmaktadır. Öğrenci başına yapılan bir harcama bilgisi bulunmamaktadır. Bakanlığın uygun gördüğü kadarıyla sadece okula oda oluşturma üzerine bir harcama yapılmaktadır. MEB (2021) faaliyet raporları ve performans programları incelendiğinde “5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamında açılan özel eğitim okulları ile özel eğitim ve destek eğitim gören bireylerin eğitim giderlerinin her yıl Hazine ve Maliye Bakanlığınca belirlenen tutarı, Millî Eğitim Bakanlığı bütçesine bu amaçla konulan ödenekten karşılanmaktadır” ifadesi yer almaktadır. Ancak özel eğitim okulları dışında kalan okullarda bulunan destek sınıflarının bütçelendirilmesinden bahsedilmemektedir. Okulların bağlı bulunduğu genel müdürlüklerin bütçesi incelendiğinde orada da destek eğitim odası için bir bütçeleme bulunamamıştır. Destek eğitim odalarının finansmanı, öğrenci başına yapılan harcamalar önemlidir. Çünkü bu veriler eğitim hakkı, fırsat eşitliği, eğitime erişim, eğitimin kapsayıcılığı gibi konularda fikir vermektedir.

Destek eğitim odalarının maliyet ve finansmanı kapsamında bir başka konu öğretmenlerin ek ders ücretidir. Eğer öğretmenler mesai sonrası destek eğitimi yaptığında ek ders ücretini %25 artırımlı alabilmektedir. Zorunlu haftalık ders yükü (15/18 saat) haricinde verdiği destek eğitim hizmeti 30 saate kadar normal ders ücreti şeklinde ödenmektedir. Okulların birinde öğretmen mesai sonrası ve haftalık ders yükünden (30 saat) fazla olduğu için %25 artırımlı alırken, diğer okulda mesai içi ve haftalık ders yükünü (30 saat) dolduracak şekilde ders ücreti almaktadır. Yazçayır (2020) çalışmasında destek eğitim odasında görev alacak öğretmenlerin haftalık ders saatine göre belirlendiğini öğretmen görüşlerine göre ifade etmiştir. Çağlar'da (2016) öğretmenlerin ders saatlerinin destek eğitim odası için belirleyici olduğunu belirtmiştir. Ayrıca yöneticilerin verilen artırımlı ödemenin öğretmeni ikna etmek için az olduğunu, ek ders yönetmeliği ile destek eğitim odası ek ders ödemeleri arasındaki çelişkilerden dolayı öğretmenlere maddi bir getirisinin olmadığını düşündüklerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Tunalı Erkan (2018) da çalışmasında, öğretmenlerin ek ders ücretinin tekrar düzenlenmesi gerektiğini ve teşvik edici yönünün yetersiz olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur. Bu yüzden destek eğitime yönelik olumlu tutumu geliştirmek için öğretmenlere teşvikler, terfiler ve ek maaş ödemeleri sağlamalıdır.

Destek eğitim odalarıyla ilgili en temel sorunlardan biri planlamada ve maliyet konusunda öğretmen gereksinimidir. Bu konuda destek eğitim odalarının bağımsız kendi öğretmenlerinin olması gerektirir. Bu şekilde öğrenciler, bir ders kapsamında birden fazla öğretmenle ve branş dışı öğretmenlerle çalışmak zorunda kalmayacak; öğretmenler ücret alamadıklarından angarya olarak gördükleri bir işi yapmak zorunda kalmayacak ve yöneticilerin baskısına maruz kalmayacak; mesai sonrası çalışmak zorunda kalmayacak, ek sorumluluk ve iş yükü almamış olacak; yöneticiler destek eğitimi vermek için öğretmenleri ikna etmek zorunda olmayacaktır.

Destek eğitim odalarıyla ilgili diğer önemli konu fiziksel yetersizlikler, donanım ve materyal eksikliğidir. Destek eğitim odalarından 2019 yılında yararlanan öğrenci sayısı 43.709 iken, 2021 yılında yararlanan öğrenci sayısı 51.349 olmuştur (MEB, 2021, 2022). Görüldüğü gibi destek eğitim odalarına olan gereksinim her yıl artmaktadır. MEB faaliyet raporlarına göre, 2020 yılında 201 destek eğitim odası yapılmıştır (MEB, 2021). 2021 faaliyet raporunda ise Temel Eğitim Genel Müdürlüğü ve Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı 81 ildeki okullarda 10.000 Destek Eğitim Odası kurulması planlanmaktadır. Bu amaçla 10.000 destek eğitim odasının yapımına ilişkin liste oluşturulduğu ifade edilmiştir. Ayrıca destek eğitim odası kılavuzlarının hazırlanması kapsamında örnek etkinliklerin oluşturulduğundan da bahsedilmiştir. Faaliyet raporlarına göre önümüzdeki dönemlerde büyük adımlar planlanmaktadır. Ancak destek

eğitim odalarının gereksinimlerinin karşılanmasında bütçede nereden ödeme yapılacağı ya da bütçede onunla ilgili bir planlama olmadığı görölmektedir. Okullarda destek eğitim odalarının maliyeti hakkında bilgi mevcut değildir. Destek eğitim odalarının gereksinimlerinin düzenli bir şekilde karşılanabilmesi için bir kaynak oluşturulması gerekmektedir. Okulların sorunlarını kendi başına çözmeye beklenmemelidir. Destek eğitim odaları için ek bütçe tahsis etmeli ve bu bütçe teknoloji, mobilya, kitap, öğretim materyalleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimi gibi belirli ihtiyaçlara yönelik kullanılmalıdır.

Bu araştırma Sinop ili merkez ilkokullarıyla sınırlıdır. Farklı yerleşim yerlerinde, farklı kademelerde, farklı araştırma yöntemleri ile daha geniş çalışma gruplarıyla araştırmaya farklı boyutlar katılabilir. Politika yapıcılara destek eğitim odaları için farklı bir öğretmen ataması yapılabilmesi ve bütçeleme çalışmalarına destek eğitim odası giderlerinin de dāhil edilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılması önerilir.

## 5. Etik Beyanı

Bu araştırma, Sinop Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 03.02.2021 tarih ve 2021/10 karar sayısı ile etik ilkelere uygun olduğu onaylanmıştır. Veri toplama aşamasından önce 09.03.2021 tarih ve E-22010322 sayı numarası ile İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır. Araştırma etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

## 6. ıkar- Katkı Beyanı

Bu çalışmanın herhangi bir kişi ya da kurum/kuruluş ile çıkar çatışması bulunmamaktadır. Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

## Kaynaklar

- Afat, N. (2017). Üstün Zekalı ve Özel Yetenekli Bireylerin Eğitiminde Destek Eğitim Odalarının İncelenmesi. *Researcher Social Science Studies*, 5(9), 294–303. doi:10.18301/rss.213
- Akay, E., Uzuner, Y. ve Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Öğrencilerle Gerçekleştirilen Destek Eğitim Odası Uygulamasındaki Sorunlar ve Çözüm Gayretleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD*, 2(2), 42–64. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.3s3m
- Akbulut, E. (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları ile Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Al Mamari, K. H. (2017). Resource rooms as one of the alternatives in supporting children with learning difficulties in first cycle in the basic education in the Sultanate of Oman (Doctoral dissertation, University of Southampton).
- Alkhalwaldeh, M. A., Khasawneh, M. A. S. (2021). The availability of teaching aids in resource rooms and their use by teachers in Irbid Governorate. "Science and Education" Scientific Journal, 2(8), 390-401.
- Almış, S. ve Karakütük, K. (2021). Türkiye'de Ortaöğretim ağ Nüfusunun Okul Dışında Kalmasını Etkileyen Bireysel ve Sosyoekonomik Değerkenler. *Türkiye'de Ortaöğretim ağ Nüfusunun Okul Dışında Kalmasını Etkileyen Bireysel ve Sosyoekonomik Değerkenler*, 53, 110–149. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1448647> adresinden erişildi.
- Altıntaş, E. ve İlgün, ř. (2016). Öğretmenlerin Üstün Zekalı Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Düşünce ve Önerileri. *Journal of Turkish Studies*, 11(14), 895–914. doi:10.7827/turkishstudies.9901
- Bakan, S. (2017). *Nokta Belirleme Tekniğinin Bir Kaynaştırma Öğrencisinin Matematik Başarısı ve Öz-Yeterlilik Algı Düzeyine Etkililiği*. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Batmaz, G. ve ermik, H. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Yaptıkları Öğretimsel Düzenlemelerde Karşılaştırdıkları Engeller ve Aldıkları Destekler 1, 5, 27–38.
- Brevik, L. M., Gunnulfsen, A. E., & Renzulli, J. S. (2018). Student teachers' practice and experience with differentiated instruction for students with higher learning potential. *Teaching and Teacher Education*, 71, 34–45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.003>
- Bilgi, N., Taştan, A., Kurukaya, G., Kaya, K., Avonoğlu, O. ve Topal, T. (2013). *Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji ve Uygulama Kılavuzu. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. <https://orgm.meb.gov.tr/www/ustun-yenekeli-bireyler-icin-dokumanlar/icerik/31> adresinden erişildi.
- Calabrese, R. L., S. Goodvin, and Niles. R. (2005). *Identifying the Attitudes and Traits of Teachers with an at-Risk Student Population in a Multi-Cultural Urban High School*. *International Journal of Educational Management* 19 (5): 437–450. doi:10.1108/09513540510607761.

- Çağlar, N. (2016). *İlköğretim Kurumlarındaki "Destek Eğitim Odası (Deo)" Uygulamasına İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cankaya, Ö. ve Korkmaz, İ. (2015). İlköğretim I. Kademe Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1–16.
- Çelik, H., Baykal, N. B. ve Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel Veri Analizi ve Temel İlkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 379–406. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m
- Çevik, M. (2017). Destek Eğitim Odalarına İlişkin İdareci ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri: Karaman İli Örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies International*, 58, 65–79. doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7096>
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.) (3. Baskı.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çulha, S. (2010). *Zihinsel Yetersizliği Olan İlköğretim Kaynaştırma Öğrencilerine Yabancı Dil Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Sunulan Bireysel Destek Eğitiminin Etkililiği*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Delivelic, K. (2021). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi ve Sınıf Yönetimine İlişkin Mesleki Yeterliklerinin İncelenmesi*. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Ekin Kotil, B. (2019). Destek Eğitim Odası Uygulamalarının ve Fiziki Koşullarının İncelenmesi, 153.
- Erden, R. Z. (2021). *ailelerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Beklentilerinin ve Katılımlarının İncelenmesi*. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Friend, M. ve McNutt, G. (1984). Resource Room Programs: Where are we Now? *Exceptional Children*, 51(2), 150–155. doi:10.1177/001440298405100207
- Gall, M. D., Gall, J. P. ve Borg, W. R. (2003). *Educational research: an introduction. British Journal of Educational Studies* (Seventh Ed.). Boston: Allyn & Bacon. doi:10.2307/3121583
- Gottlieb, J. ve Alter, M. (1997). *An Evaluation Study of the Impact of Modifying Instructional Group Sizes in Resource Rooms and Related Service Groups in New York City*. New York.
- Glomb, N. K., and Morgan. D. P. (1991). Resource Room Teachers' Use of Strategies That Promote the Success of Handicapped Students in Regular Classrooms. *Journal of Special Education* 25 (2): 221–235. doi:10.1177/002246699102500206.
- Günay, Y. E. (2021). *Bütünleştirme Eğitimi Uygulamalarında Destek Eğitimi Hizmetleri ile İlgili Öğretmen, Aile ve İdareci Görüşlerinin Belirlenmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Güneş, A. Ö. (2016). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri*. Girne Amerikan Üniversitesi, Girne.
- Güzel, N. (2014). *Kaynaştırma Öğrencisi Olan İlköğretim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yaşadıkları Sorunlar (Beykoz İlçesi Örneği)*. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Heward, W. L. (2014). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education* (Tenth Edit.). Harlow: Pearson Education Limited.
- Hong, E., M. T. Greene, and K. Higgins. (2006). Instructional Practices of Teachers in General Education Classrooms and Gifted Resource Rooms: Development and Validation of the Instructional Practice Questionnaire. *Gifted Child Quarterly* 50: 91–103. doi:10.1177/001698620605000202
- Işık-Ercan, Z. Z. (2004). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi için Temel Prensipler ve Kullanılan Teknikler. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M. R. Şirin (Ed.), *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı* içinde (ss. 145–159). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Kaptan, Ö. (2019). *Kaynaştırma Okullarındaki Özel Gereksinimli Bireylere Destek Eğitim Odasında Eğitim Veren Öğretmenlerin Süreç İçerisinde Karşılaştıkları Güçlüklerin Belirlenmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1–13. doi:10.1501/ozlegt\_00000000080
- Kırcaali-İftar, G. ve Batu, S. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kış, H. (2013). *Destek Eğitim Odalarındaki Uygulamalara İlişkin Rehber Öğretmenler ve Özel Eğitim Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Lemons, C. J., Vaughn, S., Wexler, J., Kearns, D. M., & Sinclair, A. C. (2018). Envisioning an improved continuum of special education services for students with learning disabilities: Considering intervention intensity. *Learning Disabilities Research & Practice*, 33(3), 131-143.
- Lenvik, A. Jones, L. Ø. & Hesjedal, E. (2022). Teachers' perspective on gifted students with extraordinary learning potential in Norway: a descriptive study with primary and secondary teachers, Gifted and Talented

- International, DOI: 10.1080/15332276.2022.2138796
- Levent, F. ve Pemik, K. (2019). Üstün Yetenekli Öğrencilere Destek Odasında Verilen Eğitime İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 1–26. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.446598
- Li, X. (2017). Bibliometric Analysis on the Resource Rooms for Learning in Regular Class in Our Country in the Recent Twenty Years, *I24(ICCESSH)*, 107–110. doi:10.2991/iccessh-17.2017.23
- Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. (1986). But is It Rigorous? Trustworthiness and Authenticity in Naturalistic Evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, no. 30. San Francisco: Jossey-Bass
- Liu, Y.-J., Ortiz, A. A., Wilkinson, C. Y., Robertson, P and Kushner M. I. (2008). From Early Childhood Special Education to Special Education Resource Rooms Identification, Assessment, and Eligibility Determinations for English Language Learners With Reading-Related Disabilities. *Assessment for Effective Intervention*, 33(3), 177-187.
- Mellroth, E. (2021). Teachers' views on teaching highly able pupils in a heterogeneous mathematics classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(3), 481–499. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1716065>
- McMillan, J. H. ve Schumacher, S. (1997). *Research in Education* (Fourth.). Longman.
- McNutt, G. ve Friend, M. (1985). Status of the Resource Room Model in Local Education Agencies: A Descriptive Study. *Learning Disability Quarterly*, 8(2), 101–108. doi:10.2307/1510412
- McQuarrie, L., McRae, P., & Stack-Cutler, H. (2008). Differentiated instruction provincial research review: Choice, complexity and creativity.
- MEB. (2016). Destek Eğitim Odası, 1–12. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_08/03045051\\_destek\\_egitim\\_odasi\\_kilavuz.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/03045051_destek_egitim_odasi_kilavuz.pdf) adresinden erişildi.
- MEB. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> adresinden erişildi.
- MEB. (2021). *2020 Yılı İdare Faaliyet Raporu*. Ankara. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_03/03134336\\_2020\\_YYIY\\_Ydare\\_Faaliyet\\_Raporu.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/03134336_2020_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu.pdf) adresinden erişildi.
- MEB. (2022). *2021 Yılı İdare Faaliyet Raporu*. Ankara. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_03/03134336\\_2020\\_YYIY\\_Ydare\\_Faaliyet\\_Raporu.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/03134336_2020_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu.pdf) adresinden erişildi.
- Memduhoğlu, H. B., & Altunova, N. (2020). Views of the classroom teachers working in resource rooms about support education activities. *Ilkogretim Online*, 19(2).
- Menteşe, M. (2020). *Okul Müdürlerinin Kaynaştırma Öğrenci Velilerine Yönelik Yaptıkları Çalışmalar*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (Second.). San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel Veri Analizi: Genişletilmiş Bir Kaynak Kitap*. (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Neuman, W. L. (2010). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar*. (S. Özge, Çev.). İstanbul: Yayınodası Yayıncılık.
- Pesen, H. (2019). Destek Eğitim Odası Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi, 155.
- Piştav Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2014). Okul Öncesi ve İlkokula Devam Eden Özel Gereksinimli Öğrencilerin Aile Katılım Düzeylerinin İncelenmesi. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 43(2), 39–56. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/46541#page=45> adresinden erişildi.
- Semiz, N. (2018). *Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Destek Eğitim Odası Uygulamalarına İlişkin Öğretmen ve Aile Görüşlerinin Belirlenmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Stanley, G. K. and Baines, L. (2002) Celebrating mediocrity? How schools shortchange gifted students. *Roeper Review*, 25:1, 11-13, DOI: 10.1080/02783190209554190
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). Difference scores in the identification of children with learning disabilities: It's time to use a different method. *Journal of School Psychology*, 40(1), 65–83
- Sezer, E. (2019). *Destek Eğitim Odalarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Destek Eğitim Programlarına İlişkin Görüşleri*. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Talas, S., Kaya, F. ve Yıldırım, N. (2016). Destek Eğitim Odaları ve Öğretmenler Üzerine Betimsel Bir Çalışma: Tokat İli Örneği. *Journal of European Education*, 6(3), 31–52. doi:10.18656/jee.15436
- Tan, S., Karal, M. A. & Unluol Unal, N. (2022) Primary education teachers' experiences in resource rooms in

- Turkey: disability vs. giftedness, *Education 3-13*, 50:7, 993-1007, DOI: 10.1080/03004279.2022.2059541
- Tamas, G. (2019). Sınıf Öğretmenleri ve Velilerin Destek Eğitim Odası Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689–1699.
- Thwala, S. (2015). Challenges encountered by teachers in managing inclusive classrooms in Swaziland. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(1), 495-500.
- Tunalı Erkan, D. (2018). Ortaöğretim Kurumlarındaki Destek Eğitim Odası Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 2(2), 17–30.
- Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflardaki, Öğretmen, Normal Gelişim Gösteren Öğrenci ve Engelli Öğrenci Velilerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları*. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ünal, H. (2008). *Birlikte Eğitim Ortamındaki Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilere Destek Eğitim Odasında Verilen Destek Eğitimin Etkililiği*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ünay, E. (2012). *Bireysel Destek Eğitiminin Kaynaştırma Öğrencilerinin Matematik Başarıları ve Özyeterlilik Alguları Üzerindeki Etkililiği*. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- UNICEF. (2013). *Engelli Çocuklar. Dünya Çocuklarının Durumu 2013*. Ankara: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF. doi:10.37609/akya.558
- Ünsal, K. (2019). *Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarında Rol Alan Sınıf Öğretmenlerinin Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Durumları ile Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.
- Wagner, R. K., Francis, D. J., & Morris, R. D. (2005). Identifying English language learners with learning disabilities: Key challenges and possible approaches. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(1), 6–15.
- Xie, Z., Deng, M., & Zhu, Z. (2021). From regular education teachers to special educators: the role transformation of resource room teachers in Chinese inclusive education schools. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18.
- Yazarkan, S. K. (2020). İlkokullardaki Destek Eğitim Odası Uygulamasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Hakkında Bir Araştırma. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 776–790.
- Yazçayır, G. (2020). *Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Destek Eğitim Odası Uygulamalarının İncelenmesi*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yazıcıoğlu, T. (2020). Destek Eğitim Odalarında Görev Yapan Öğretmenlerin Destek Eğitim Odalarının İşleyişine İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2), 299–327. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.584392
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods* (Third.). London: Sage Publications.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



# Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Covid-19 ile Değişen Metaforik Okul Algısı

## The Change in the School Perceptions of Students, Teachers, and Administrators due to Covid-19

Sabahat Öcal<sup>a\*</sup>, Umut Alper<sup>a</sup>, Safiye Çiğdem Gören<sup>b</sup>, Mehtap Naillioğlu Kaymak<sup>a</sup>,  
Feride Göregen<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Provincial Directorate of National Education, Ankara, Türkiye

<sup>b</sup>Amasya University, Amasya, Türkiye

### Öz

Covid-19 pandemisi ile yaşanan değişimler, eğitimde ve okul algısında zorunlu bir paradigma değişimine işaret etmektedir. Bu çalışma, Covid-19 pandemisi öncesinde, pandemi sırasında uzaktan eğitim sürecinde ve pandemi sonrası yüz yüze eğitim başladığında öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin okulu nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Yönetici, öğretmen ve öğrencilerin okul algılarındaki değişimi metaforlar aracılığıyla belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Araştırma 181 öğrenci, 93 öğretmen, 22 okul yöneticisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışmada, Covid-19 pandemisi ile öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin okul algılarında değişim olduğu ve özellikle okul algılarının uzaktan eğitim sürecinde olumsuzlaştığı tespit edilmiştir. Ek olarak çalışma bulguları uzaktan eğitim sürecinde Covid-19 ile yoğunlaşan uzaktan eğitim uygulamalarının, öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin okul algılarının değişiminde etkili olduğuna işaret etmektedir. Politika yapıcılara ve uygulayıcılara, uzaktan eğitim sürecinde okula ilişkin olumsuz algıya sebep olan faktörlerin saptanmasına, gelecek uygulamalarda bu alanların iyileştirilmesine öncelik vermeleri önerilmiştir. Araştırmacılara ise, Covid-19 sürecinin, veliler ve okulun diğer paydaşlarının okul algısı üzerinde etkisinin araştırılması ayrıca, pandemiden sonra eğitim ve öğretim süreçlerine uzaktan eğitimi entegre etmiş olan okullarda okul algısının incelenmesi önerilmiştir.

*Anahtar Kelimeler: Okul algısı, okul metaforları, uzaktan eğitim, Covid-19, pandemi.*

### Abstract

The changes experienced with the Covid-19 pandemic point to a mandatory paradigm shift in education and school perception. This study aimed to reveal how students, teachers and administrators perceived school before the Covid-19 pandemic, during the distance education process during the epidemic and when face-to-face education began after the pandemic. In this study, which aims to determine the change in school perceptions of administrators, teachers and students through metaphors, a phenomenological design, one of the qualitative research designs, was used. The research was carried out with 181 students, 93 teachers and 22 school administrators. The research data were collected with a structured interview form prepared by the researchers and analyzed with the content analysis method. In the study, it has been determined that there has been a change in the perceptions of students, teachers and administrators with the Covid-19 pandemic, and that school perceptions have become negative in the distance education process. In addition, the findings of the study indicated that distance education applications, which are concentrated with Covid-19 in the distance education process, are effective in the change of school perceptions of students, teachers and administrators. It

\*ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: *“Sabahat Öcal, Provincial Directorate of National Education, Ankara, Türkiye. E- mail address: sabahatocal84@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7908-6377.*

*“Umut Alper, Provincial Directorate of National Education, Ankara, Türkiye. E- mail address: umutgr@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0003-0093-2070.*

*“Safiye Çiğdem Gören, Department of Education Administration, Faculty of Education, Amasya University, Amasya, Türkiye. E- mail address: scgoren@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5576-2091.*

*“Mehtap Naillioğlu Kaymak, Provincial Directorate of National Education, Ankara, Türkiye. E- mail address: mehtapnaillioğlu@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6595-3329.*

*“Feride Göregen, Provincial Directorate of National Education, Ankara, Türkiye. E- mail address: feridegoregen@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5150-8945.*

*Received Date: September 21<sup>st</sup>, 2022. Acceptance Date: January 19<sup>th</sup>, 2023.*

has been suggested to policy makers and practitioners that they should prioritize identifying the factors that cause negative perceptions about school in the distance education process and improving these areas in future applications. It has been suggested to researchers to investigate the impact of the Covid-19 process on the perception of school by parents and other stakeholders, and to examine the perception of school in schools that have integrated distance education into their education and training processes after the pandemic.

*Keywords: School perception, school metaphors, distance education, Covid-19, pandemic.*

© 2023 Başkent University Press, Başkent University Journal of Education. All rights reserved.

## 1. Giriş

Okullar, sanayi toplumu ile şekillenen ve örgütlenen eğitim sisteminin önemli bileşenlerinden biri olarak, modern toplumun nitelikli insan gücünü yetiştirmede etkili araçlardan biridir (Başaran, 1996). Modern topluma ait modernist yönetim anlayışına dayalı okul örgütlenmesi, okula ilişkin paradigmanın şekillenmesini sağlamıştır. Modernist okul paradigmasında okullar öğretmen merkezli, ezbere ve dışsal kontrole dayalı olarak varlıklarını sürdürmüştür (Yılmaz, 2016). Modernizm sonrası yayılan postmodern paradigma ile eğitim anlayışının bütününde; öğretmenlere ait rol ve davranışlarda, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerinde, eğitim programlarında büyük dönüşümler yaşandığı iddia edilebilir (Aslanargun, 2003). Bununla birlikte “eğitim ve okul, durağan bir yapıyı öngörmez, aksine değişim, toplumsal değer ve amaçların sürekli inşa edildiği yaşama alanıdır. Dünyadaki değişim ve tahmini oluşumlara göre eğitimin ve okulun işlevi sürekli ve yeniden tanımlanmak zorundadır (s. 308)” (Turan, 2006).

Okul paradigmasındaki dönüşümü ve evrilmeyi sağlayacak olan ‘dünyadaki değişim dinamikleri’dir. Bu değişimlere -insan yaşam süresinde artış, sistem ve makinelerin yeteneklerinde artış, büyük veri ve yeni medya, kurumlar ve insanlar arasındaki bağlantının globalleşmesi, artan çevresel baskı ve talepler, güçlendirilmiş ve yetkilendirilmiş insanlar gibi- bilgi üretiminden kaynaklı değişimler, -küresel internet erişimi, sanal eğitim, akıllı robotlar, hassas tarım ve alternatif enerji gibi- yeniden şekillenen gelecekteki topluma ilişkin devrimsel değişimler ve -yeni nesil genetic bilimi, mobil internet, bulut teknolojisi, her yer, herkes, her zaman ve her nesne ile bağlantı, iş ve bilgide otomasyon gibi- ekonomide çarpıcı teknolojik gelişmeler örnek verilebilir (Fadel vd., 2015). Dünya düzeninde 21. yüzyıla ilişkin bu gelişmeler yaşanırken, 2020 yılı itibarıyla tüm dünyanın karşı karşıya kaldığı Covid-19 pandemisinin, toplumsal yaşama ilişkin dönüşüm ve evrilmeye neden olabilecek, yeni bir değişim tetikleyicisi olarak dünya değişim dinamikleri içerisine yerleştiği de söylenebilir (Jandrić vd., 2021). Değişim dinamiklerinin bir yansıması olarak değişen toplum, çevre, teknoloji, ekonomik yapı gibi dinamiklerin ortaya çıkardığı yeni durumlarla başa çıkabilmenin ilk yolu insan yetiştirme düzenini revize etmek, değiştirmek ve geliştirmektir (Yılmaz, 2016). Bu nedenle eğitim ve okul paradigması değişmeli ve yeni çağ olarak 21. yüzyıl ihtiyaçlarına göre evrilmelidir (Cheung vd., 2019; Güngör, 2014; Senge vd., 2012; Turan, 2006; Ulianova, 2022; Wrigley, 2011).

Eğitim ve okul paradigmasının değişiminde göz önünde bulundurulması gereken bir diğer tetikleyici önemli bileşen de Covid-19 pandemisi ile eğitimde kullanılmak durumunda kalınan ‘acil uzaktan eğitim uygulaması’dır. Aslında Covid-19 pandemisi öncesinde 2002 yılında yaşanan SARS salgını, 2008’de yaşanan H1N1 (kuş/domuz gribi) salgınları gibi plansız nedenlerle okulların kapalı olduğu dönemlerde çevrimiçi uzaktan ve karma (blended) eğitim yöntemleri kullanılmıştır (Barbour vd., 2011). Ancak Covid-19 pandemisi ile birlikte ülkeler ‘acil uzaktan eğitim sistemleri’ni eğitimi sürdürebilmek için zorunlu bir seçenek olarak kullanmaya başlamıştır. Bununla beraber aynı dönemde, öğretmen ve öğrenciler uzaktan eğitimin gerektirdiği teknik altyapı, donanım desteği yetersizlikleri ve uygulamada yaşadığı pratik ve teknik zorluklarla karşı karşıya kalmıştır (Barbour, 2022; Hodges vd., 2020; Jandrić vd., 2021; OECD, 2020; TEDMEM, 2020). Türkiye’de de Covid-19 pandemisi ile ülke çapında eğitim öğretim çalışmaları, 23 Mart 2020 de başlayan uzaktan eğitim (UE) ve hibrit eğitim (HE) süreci ile gerçekleştirilmiş, HE 31 Mayıs 2021 tarihine kadar devam etmiştir. UE ve HE süreci 6 Eylül 2021 tarihinde tüm okul kademelerinde haftada beş gün yüz yüze eğitimin başlaması ile sona ermiştir (MEB, 2021).

Gerek dünyada gerekse Türkiye’de yaşanan toplumsal değişimlerle birlikte, okul paradigmasında değişimler olmaktadır. Değişen okul paradigmalarına paralel olarak okula yüklenen anlam değişse de okulun varlığını ve toplumun üzerindeki etkisini sürdürdüğü söylenebilir. Eğitim sisteminin hala en kritik ögesi olarak kabul edilen okullarda eğitim paydaşları olarak öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler hayatlarının büyük bir zaman aralığında, akademik bilgi yanında sosyal bir çevre olarak okulda kültürel normlarını, değerlerini ve duygularını paylaşmaktadır (Demir, 2007; Özdemir ve Akkaya, 2013; Taymaz, 2009). Öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve diğer paydaşlar etki alanı içinde buldukları okul paradigması dâhilinde okulu algılamakta, zihinlerindeki okul algısına göre paylaşımlarını anlamlandırmakta ve hatta yaşamlarını şekillendirmektedir. Bir başka ifade ile zihinlerindeki okul algılarına ilişkin tanımlamalar ve hatta yaşamlarını şekillendirmektedir. Bir başka ifade ile zihinlerindeki okul algılarına ilişkin tanımlamalar, aynı zamanda onların kendilerini içinde hissettikleri okul paradigmasına ilişkin bir yaklaşımı da yansıtmaktadır.



Covid-19 pandemisi ile yaşanan değişimler, eğitimde ve okul algısında zorunlu bir paradigma değişimine işaret etmektedir. Literatürde, paydaşların okul kavramına ilişkin paradigma değişimi ve okul algılarındaki değişim tartışılmaya başlamıştır (Akkaş Baysal ve Ocak, 2020; Akkaş Baysal ve Gürbüz, 2020; Bayındır, 2021; Bozkurt, 2020). Ayrıca araştırmalar Covid-19 pandemisi sırasında UE'ye yönelik görüşler ve tutumları belirlemeyi amaçlayan çalışmalar ile (Aktaş vd., 2020; Altun Ekiz, 2020; Bączek vd., 2021; Bakioğlu ve Çevik, 2020; Bayburtlu, 2020; Öztürk vd., 2021) genişlemiştir. Diğer taraftan Covid-19 pandemisi döneminde, öğrenci, öğretmen veya yöneticilerin eğitime, okula, UE'ye ve okul yönetimine ilişkin metaforik algılarını irdeleyen çalışmaların sayısı da artmaktadır (Aksoy vd., 2021; Akyıldız ve Yurtbakan, 2021; Atik, 2020; Bozkurt, 2020; Bozkurt ve Aktaş, 2022; Chinawa vd., 2021; Demirbilek, 2021; Kaban, 2021). Bununla beraber öğrencilerin Covid-19 sürecinde özellikle 'okul algıları'nın metaforlar yolu ile incelendiği (Vural vd., 2022) çalışmalar da öğrenci görüşleri ile sınırlıdır. Bu bağlamda paydaşlar olarak öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin 'okul algı'sının, Covid-19 pandemisi öncesi, sırası ve sonrasında yaşanan eğitim süreçlerine yönelik yaşanan değişimlerle, ne şekilde farklılaştığının verilerle ortaya konulması için yeni araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak Türkiye ve Ankara ili özelinde Covid-19 pandemisi öncesinde (PÖ), pandemi döneminde uzaktan eğitim (UE) sürecinde ve sonrasında yüz yüze eğitim (YYE) başladığında öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin metaforik okul algılarına ilişkin çoklu bakış açılarını içeren bütüncül bir araştırmaya rastlanmamıştır. Okul algısında meydana gelen değişikliklerin dönemsel bazda ve öğrenci, öğretmen ve yönetici gibi anahtar paydaş görüşleri ile izlenebilmesinin, eğitim politikalarına ilişkin kararların alınması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın amacı, Covid-19 pandemisi öncesinde, pandemi döneminde UE sürecinde ve sonrasında YYE başladığında öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin okul algılarını kullandıkları metaforlar üzerinden incelemektir.

### *Okul Algısı ve Bu Algının Aktarımında Metaforlar*

Okul algısı, öğrencinin okula dair duygu, düşünce ve gözlemlerinin bir bütünü olarak ele alınmaktadır. Öğrencilerin okulla ilgili sahip oldukları algının okula karşı gösterecekleri tutum ve davranışları ile yakından ilişkili olabileceği söylenebilir (Özdemir ve Kalaycı, 2013). Öğrencinin okul algısı okula ilişkin düşünceleri ve ilgileri ile şekillenir (Vural vd., 2022). Okul algısının olumlu olması okul bağlılığını artırmakta, etkili öğrenmeyi ve derse katılımı istekli olmayı olumlu yönde destekleyerek öğrenci başarısının yükselmesini etkilemektedir (Yüner ve Özdemir, 2017).

“Bir şeye dikkati yönelterek o şeyin bilincine varma, idrak (TDK, 2022)” olarak tanımlanan algı kavramının aktarımında metaforlar sıklıkla kullanılmaktadır. “Metafor sosyal gerçeğin mecazi (metaforik) olarak aktarılması ya da yansıtılmasıdır. Bu anlatımda, benzetmeden yaralanarak sözcükleri gerçek anlamları dışında kullanma vardır (Balci, 2008, s.190)”. Lakoff ve Johnson (2008) metaforu, bir şeyi başka bir şeyin bakış açısı ile anlamak olarak ifade etmektedir. İnsanın fiziksel ve sosyal gerçekliğin bilincine varma, idrak edebilme biçimine ilişkin sistemi temelde metaforiktir (Lakoff ve Johnson, 1980). Metaforik kavramlar kendi terimlerinden ziyade diğer kavramlar aracılığıyla yapılandırılırlar ve söz edilen deneyimi veya nesneyi farklı türde bir deneyim ya da nesne yoluyla kavramsallaştırmayı içerirler (Kövecses, 2002; Lakoff ve Johnson, 1980; Özdemir, 2012). “Gerçeklik kendini ele alındığı perspektife uygun şekilde gösterme eğilimindedir. Nesnellik gözlemlenen nesne kadar gözlemleyen kişinin de parçasıdır. Herhangi bir verili bir durumda birçok potansiyel nesnellik vardır (Morgan, 1997, s. 394)”. Bu bağlamda metaforlar durumların farklı açılardan görülmesi ve okunmasında görüş ufkunun genişletilmesine veya derinleştirilmesine aracılık eder. Metaforlar daha önce mümkün olmayan eylemleri akla getirebilir ve hatta yeni fikirler için birer sıçrama tahtası olabilir (Morgan, 1997). Metaforlar örgütlerin stratejik karar verme eğilimlerini değiştirmiştir. İş görenlerin görev yaptıkları örgütü anlamalarında bir araç olmuştur. Okullarda çocukların öğrenmelerini kolaylaştırmaya yönelik araçlar olarak da kullanılmışlardır (Balci, 1999).

Okulu ve okuldaki insan davranışlarını sadece nesnel bir şekilde inceleme yaklaşımı, okulu tam olarak anlamak ve açıklamak için yeterli olmayacaktır. Bu yaklaşım okul ve insanın öznel yanlarının görülmesini engelleyebilir (Nalçacı ve Bektaş, 2012). “Kavramların oluş şekli ve işleyişi ile ilgili olarak bireyin düşüncelerini şekillendiren ve kontrol eden etkili zihinsel araçlardan biri olarak belirtilen metaforların, okul kavramını anlamada etkili olduğu kabul edilmektedir (Arslan, 2020). Metaforlar, eğitim örgütü olarak okulun niteliği ve doğasının anlaşılmasına aracılık eder (Botha, 2009).

Metaforlara yönelik araştırmalar Türkiye’de 2000 yılından birkaç yıl öncesinde başlamıştır. Bilinen alandan yeni ve daha az bilinen alana bilgi aktarımı olarak da değerlendirilen metaforlar, eğitim ve okul algısının (Arslan, 2020; Ateş, 2016; Aydoğdu, 2008; Balci, 1999; Cerit, 2006; Demir, 2007; Doğan, 2014; Nalçacı ve Bektaş, 2012; Ogurlu vd., 2015; Örucü, 2014; Özdemir, 2012; Özdemir ve Akkaya, 2013; Saban, 2008; Vural vd., 2022; Yüksel ve Hayırsever, 2019), sınıf algısının (Sarıtaş ve Çelik, 2013) ve okul kültürü algısının (Boydak Özcan ve Demir, 2011) irdelenmesinde eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılmışlardır.

## 2. Yöntem

Nitel bir çalışma olarak planlanan araştırma, öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin bir fenomen olarak deneyimledikleri ve yansıttıkları 'okul algıları'nın derinlemesine ve ayrıntılı irdelenmesine odaklanan olgubilim (fenomenoloji) deseninde gerçekleştirilmiştir. Olgubilim bir olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olmayı sağlayacak açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Çalışmada öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin, Covid-19 pandemisi öncesinde, pandemi dönemindeki UE sürecinde ve YYE başladığında, okul algılarındaki değişimin metaforlar aracılığıyla belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın tüm aşamalarında etik kurallara uyulmuştur. Araştırma için 15.5.2022 tarih ve 70561 sayılı etik kurul izni alınmıştır.

### 2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 öğretim yılı içerisinde Ankara ili Altındağ, Çankaya, Keçiören, Yenimahalle ve Pursaklar ilçelerinde bulunan dört farklı ilkököl, ortaokul ve lisede öğrenim gören öğrenciler, bu okullarda görev yapmakta olan öğretmenler ve yöneticiler oluşturmaktadır. Araştırma, bu okullardan rastgele seçilen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 181 öğrenci, 93 öğretmen, 22 okul yöneticisi ile gerçekleştirilmiştir.

### 2.2. Verilerin Toplanması

Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin, pandemi öncesi, pandemi sırasında ve pandemi sonrasında okula ilişkin metaforik algılarını ortaya çıkarmak için araştırmacılar tarafından yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Katılımcılardan aşağıda verilen ifadelerde yer alan boşlukları doldurmaları istenmiştir.

“Salgından/Pandemiden önce okulu ..... benzetiyordum, çünkü.....”

“Uzaktan eğitim sürecinde okulu ..... benzetmişim, çünkü.....”

“Yüz yüze eğitim başladıktan sonra okulu ..... benzetiyorum, çünkü.....”

### 2.3. Verilerin Analizi

Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerden elde edilen nitel verilerin analizi betimsel ve içerik analizi yöntemleri ile gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde sırasıyla gelen formları numaralandırma, eksik bilgi olanları eleme, temalara uygun olarak metaforları kategorilere göre derleme ve katılımcıların görüşlerinden ilgili metafora ilişkin alıntılara yer verme şeklinde bir süreç izlenmiştir. Analizler, ana hatları ile üç aşamada gerçekleştirilmiştir:

Kodlama ve ayıklama aşaması: Katılımcıların doldurmuş oldukları formlar numaralandırılarak kodlanmıştır. Kodlamalar öğrenciler için 'Öğrc', öğretmenler için 'Öğrt' ve yöneticiler için 'Y' ön ekleri ile isimlendirilmiştir. Formda yer alan ifadeleri eksik dolduran ya da metafor belirtmeyen katılımcıların cevapları değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Metafor derleme aşaması: Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin ifade ettiği metaforlar pandemiden önce (PÖ), uzaktan eğitim (UE) sürecinde ve yüz yüze eğitim (YYE) sürecinde olmak üzere tablolştırılmıştır. Bulgular bölümünde yer alan tablolarda frekansı 3 ve daha fazla olan metaforların tekrarlanma sayısı parantez içinde belirtilmiştir.

Kategori geliştirme aşaması: Katılımcıların “..... gibidir. Çünkü .....” ibaresinde "çünkü" den sonra yaptıkları açıklamalar ile metaforlar içerik açısından analiz edilmiştir. İçerik ve anlam olarak benzer ya da aynı olan metaforlar için kategoriler oluşturulmuştur.

Kategorilerin belirlenmesinde literatürde okul algısına ilişkin metaforik algı isimlendirilmelerinden faydalanılmış, ayrıca araştırmacılar birlikte çalışarak yeni kategorilere isimler vererek kodlama işlemlerini birlikte gerçekleştirmişlerdir.

Geçerlilik için, kod/kategori tablolarna ek olarak Creswell ve Miller (2000; aktaran Creswell, 2013, s. 252) tarafından önerilen stratejilerden zengin yoğun betimleme kullanımı tercih edilmiştir. Araştırma tema ve kategorilerinin daha yoğun betimlenmesi için katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar bulgulara eklenmiştir. Güvenirlik için, içerik analizleri ve kodlamalar yalnızca araştırmacılar tarafından ve 2 bağımsız (blind) grup olarak gerçekleştirilmiş, kodlamalarda kodlayıcılar arası görüş birliği %70'in üzerinde sağlanmıştır. Görüş birliğinin olmadığı kodlamalar, karşılıklı görüşülerek kabul edilen ortak bir kategori/kod ile ifade edilmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlanmasında oluşturulan metafor ve kategorilerle ilgili uzman görüşüne başvurulmuştur.

### 3. Bulgular

Bu bölümde çalışmaya katılan öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin demografik bilgilerine, PÖ, UE sürecinde ve YYE başladıktan sonra okul kavramıyla ilgili oluşturdukları metaforlara ve bu metaforlara ilişkin oluşturulan kategorilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Demografik Bilgiler

Çalışmanın bu bölümünde katılımcıların demografik bilgilerine yer vermiştir.

Tablo 1

*Çalışmaya Katılan Öğrenci, Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Demografik Bilgileri*

Çalışma Grubu	Okul Türü			Cinsiyet	
	İlkokul	Ortaokul	Lise	Kadın	Erkek
Öğrenci	60	73	48	121	60
Öğretmen	49	20	24	72	21
Yönetici	10	2	10	11	11

Tablo 1'e göre araştırmaya 60'ı ilkokul, 73'ü ortaokul, 48'i lise öğrencisi olmak üzere toplam 181 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 121'i kız, 60'ı erkektir. Öğretmen sayısı 49'u ilkokul, 20'si ortaokul, 24'ü lise öğretmeni olmak üzere toplam 93'tür. Öğretmenlerin 72'si kadın, 21'i erkektir. Araştırmaya 10'u ilkokul, 2'si ortaokul, 10'u lise yöneticisi olmak üzere toplam 22 okul yöneticisi katılmıştır. Okul yöneticilerinin 11'i kadın, 11'i erkektir.

#### 3.2. Öğrencilerin Okul Algısı

Bu bölümde, çalışma grubundaki öğrencilerin PÖ, UE sürecinde ve YYE sürecinde okul kavramı ile ilgili oluşturdukları metaforlar ile metaforların oluşturdukları kategorilere yer verilmiştir.

Tablo 2

*Öğrencilerin PÖ Okul Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar ve Metaforların Ait Olduğu Kategoriler*

Kategoriler	Metaforlar	Toplam f
1. Güzel ve eğlenceli bir yer	eğlenceli bir yer (19), park (18), çiçek, lunapark (3), sosyalleşme alanı, kahvehane, güzel bir yer, tiyatro, tatil, güzel, özgürlük yeri, arkadaşlık, güzel bir yol, hayalimdeki bir yer, meyveli bir ağaç, bir gül bahçesi, güzel bir gül, futbol sahası, büyük ve eğlenceli bir kitap, eğlenceli bir hapishane, eğlenceli iş yeri, eğlenceli bir oyun alanı, aktivite yeri, eğlence dünyası	67
2. Bilgi ve kazanım yeri	eğitim ve öğretim yeri (17), cennet, kütüphane (5), güneş (5), kitap(3), kreş, bilgi odası-yuvası, yıldız, kitap kafe, ışık saçan bir şey, dersler gezegeni, orman, her türden etkinliğin olduğu bir kurum, sav, kahvaltı etmek, gazete, sakin çalışma alanı, iş yeri	55
3. Sevgi ve Güven Ortamı	ev, güçlü bir kapı, huzurlu bir yer, aile, kalorifer, taze bir meyve, kelebek, sevgi bahçesi, çocuk evi, sağlıklı bir yer, kalp, sakin rahat bir yer	32
4. Sıkıcı bir yer	mecburi gidilmesi gereken yer (3), sıkıcı bir yer, saçma bir yer, hamster çemberi, mutsuzluk, fabrika, saat, kapalı bir yer	12
5. Sevilmeyen/ceza yeri	hapishane, boks maçı, cehennem(3), eziyet, zindan, çok yorulduğum bir yer	11
6. Bir mekân/nesne	bilinmeyen bir kapı, normal bir elma	2
7. Yol gösterici araç	anahtar, hayat apartmanı	2
Toplam		181

Tablo 2’de görüldüğü üzere, öğrencilerin PÖ okul kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar 7 kategoride toplanmıştır. Metaforlar arasında en çok tekrarlananların; ev (f=19), eğlenceli bir yer (f=19), park (f=18) ve eğitim öğretim yeri (f=17) metaforlarının olduğu görülmüştür. Bulgulara göre, çalışmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun pandemiden önceki okul algısının olumlu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okula ilişkin algılarını daha çok “ev” ve “eğlenceli bir yer” olarak ifade etmiş olması onların okula karşı aidiyet duygularının güçlü olduğuna işaret etmektedir. Bu algıyı destekleyen öğrencilerin kendi ifadelerinden örnekler şu şekildedir: “Okulu güçlü bir kapıya benzetiyordum çünkü herkesi taşıyabilen kocaman bir kapıydı (Öğrc109).” Burada öğrencinin PÖ okulu güçlü bir kapıya benzetmiş olması kısıtlamaların olmadığı, okul kapılarının herkese açık olduğu zamanlara özlemi dile getirmektedir. Benzer şekilde, başka bir öğrenci “Okulu güçlü bir kapıya benzetiyordum, güzeldi ve bilgi kokuyordu. Arkadaşlarımız ile dilediğimiz gibi konuşup, oyun oynuyorduk (Ö160)” şeklinde ifade ederek okulu pandemiden önce öğrenmek ve eğlenmek için özgür bir yer olarak algıladığını göstermektedir. Diğer taraftan PÖ, “Okulu hapisaneyeye benzetiyordum çünkü sıkıcı, sürekli bir şey yapmaya zorlandığım ve özgür olmadığım bir yer (Öğrc74)”, “Okulu hamster çemberine benzetiyordum çünkü rutin şekilde devam eden yorucu ve devamlı koşmamız gereken bir yerd (Öğrc127)” ve “Okulu, kahvaltı etmeye benzetiyordum, çünkü okula belirli saatlerde gidip geliyorduk. Beynimizi bilgi ile doyuruyorduk. Tıpkı karnımızı doyurduğumuz gibi (Öğrc133).” ifadeler ile okul algısını olumsuz olarak ifade eden öğrenciler de bulunmaktadır. Örnek ifadelerde okul, öğrenciler için rutinin dışına çıkılamayan, sıkıcı, öğrencileri sınırlandıran ve yoran bir yer olarak öne çıkmıştır.

Tablo 3

*Öğrencilerin UE sürecinde Okul Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar ve Metaforların Ait Olduğu Kategoriler*

Kategoriler	Metaforlar	Toplam f
1. Teknolojik/sanal bir yer	bilgisayar oyunu (11), bilgisayar (7), film, elektronik eşya, teknoloji eğitimi, YouTube kanalı (3), genel ağa bağlı bir yer, TV, hologram, sanal bir yer, hiç var olmamış bir yer, teknoloji odası, video (4), internet kafe, tablet, teknolojik ev (4), teknoloji, bilgisayar kursu	43
2. Sevilmeyen/ceza yeri	hapisane (19), cehennem (3), kapalı kutu(3), boşluk, yaprakları dökülmüş ağaç, sönmüş bir şey, ev hapsi, masa süsü, hücre, boş bir hapisane, felaket	34
3. Sıkıcı bir yer	solmuş bir çiçek (3), Dünya'nın en sıkıcı yeri (3), Terkedilmiş bir yer, kapısı olmayan kule, sıkıcı bir yer, çiçeksiz bahçe, dört kapılı oda, sürekli bağırın biri, bilgisayara hapsolmuş insanlar, perili ev, boş bir iş yeri, ofis, eski bir eğlence yeri, sıkılma bölgesi, yalnız bir bina, ev, hiçbir şey	21
4. Sorunların yaşandığı bir yer	çürümüş bir meyve, boş kâse, soğuk hava, yapmacık kitap, toplantı, yarısı dolu sürahi, izlenmesi zor bir kanal, kamerasız kameraman, boş bir odada her yeri bağlı biri, eski kötü bir yer, boş bir çukur, görevini yitirmiş bir kurum, kötüleşmiş bir yer, anlamsız bir yer, kötü bir yer, bozuk bilgisayar, boşa geçen zaman, gir çık bir yer, bir yokmuş	20
5. Bir mekân/nesne	yatak (3), iş yeri (3), ev, tablet, sessiz zil, otopark, gökkuşağı, boş bir mekan, evdeki odam	15
6. Özlenen/kavuşulması zor bir yer	ulaşılmaz bir yer, yaklaşmadığım güneş, uzak bir köy, özlediğim biri, kilitli dolap, özlediğim memleketim, uzak bir köy, para, duvar, güneş, mükemmel bir yere, kanadık kırık kuş, ailem, zaman	14
7. Tehlikeli/yasaklı bir yer	korona bulaşmış bir bina, boş kutu, ilaçlanmış bir ev, korona yuvası, salgının bulaştığı yer, yasak trafik levhaları, hasta insan, korkunç bir yer, hastane, sağlıklı olmayan yer	12
8. Bilgi ve kazanım yeri	eğitim ve öğretim yeri (3), çok önemli bir yer, bahçe, çalışma odası, dersane, açık lise, hesap makinası	12
9. Güzel ve eğlenceli bir yer	sosyalleşme ortamı kafe (3), tatil, eğlence evi, ev, huzur yeri, bilgisayar	8
10. Özdenetim sahibi olabildiğim bir yer	özgürlük, planlayıcı	2
Toplam		181

Tablo 3'te görüldüğü üzere, öğrencilerin UE sürecinde okul kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar 10 kategoride toplanmıştır. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde; hapisane (f=19), bilgisayar oyunu (f=11), bilgisayar (f=7) metaforlarının kullanım sıklığının diğer metaforlara göre daha fazla olduğu görülmektedir. PÖ okul metaforları arasında bulunan sevgi ve güven ortamı kategorisinin UE sürecinde bulunmadığı dikkat çekmektedir. Benzer şekilde, PÖ okul algısında güzel ve eğlenceli bir yer kategorisinde yer alan metafor sayılarının belirgin bir şekilde düştüğü görülmektedir. Bu bilgi, pandemi ve uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin okul ile olan güven ve sevgi bağlarının zedelendiği, okuldan eskisi kadar keyif almadıkları şeklinde yorumlanabilir. UE sürecinde öğrencilerin çoğunluğu okulu sevilme/ceza yeri, teknolojik/sanal bir yer, sıkıcı bir yer ve sorunların yaşandığı bir yer olarak algılamış olduklarına örnek ifadeler şu şekildedir: “Okulu bilgisayara benzetmişim, çünkü derslere evden bilgisayar ile giriyorduk (Öğrc9)”. “Okulu ev hapsine benzetmişim, çünkü eve hapsedilmiş birer suçlu gibiydik. (Öğrc133)”. “Okulu soğuk havaya benzetmişim, çünkü öğretmenim ekranda donduğu zaman çok sıkıcıydı. O yüzden sınavlarda çok zorlandım (Öğrc26)”. “Okulu yasak trafik levhalarına benzetmişim, çünkü girilmesi yasak bir yerdi (Öğrc96).” Öğrencilerin UE sürecinde teknolojik aksaklıklar ve yetersizlikler yaşaması, sosyalleşme açısından duygusal bağ kurdularını okulun onlar için yasak bir yer haline gelmiş olmasının onların okul algısını olumsuzlaştırdığı söylenebilir.

Tablo 4

*Öğrencilerin YYE Sürecinde Okul Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar ve Metaforların Ait Olduğu Kategoriler*

Kategoriler	Metaforlar	Toplam f
1. Güzel ve eğlenceli bir yer	eğlenceli bir yer (9), güzel bir yer (4), kafe, sevinmiş bir okul, çiçek, park, çiçek bahçesi, dünya, geniş oyun alanı, telefon, çiçekli bir ağaç, lunapark, bitecek bir eğlence	32
2. Bilgi ve kazanım yeri	eğitim ve öğretim yeri (12), güneş (4), cennet (4), kütüphane, yıldız, geleceğim, halter, bilgi yeri, verimli eğitim sistemi, kitap, bilgi evi, kumbara	31
3. Tehlikeli/yasaklı bir yer	hastane (11), tehlikeli bir yer (3), tomurcuklu bir çiçeğe, korku dolu bir yere, cenaze, açlık oyunlarına, uçak, müze, fireni patlamış araba, kaktüse, survivor, aksiyon filmi, ölmüş kelebek, karanlık bir boşluk, zorlu hayat apartmanı, kendime dikkat etmem gereken bir yer	25
4. Sevgi ve güven ortamı	ev (16), sosyalleşme için alan, yurdum, mutluluk, yuva	19
5. Sevilme/ceza yeri	hapisane (8), eziyet (4), çok yorulduğum bir yer, zindan, toplama kampı, doktorla dolu bir hapisane	17
6. Eski tadı kalmayan bir yer	eskisinden farklı bir kurum, uzak akrabaya, uyarılma, kısıtlı bir eğlence yerine, sonbahar, ay, umut, hiçbir şeye, kısıtlı ve mesafeli yer, değişik bir yer, yeni dikilmiş bir ağaç, hapisaneli cennet, tahta, olgunlaşmamış meyve, kelepçelenmiş halde kahvaltı yapmak, çürümüş elma	16
7. Özlenen ve kavuşulan bir yer	kavuşma (3), ailemin yanı, bir varmış, kıymetli bir eşya, yeni bir hikâye, kelebek bahçesi, mutluluk binası, yeni açan bir çiçek	11
8. Bir mekân/nesne	sandık, pahalı pastane, maske giydirilmiş bina, temiz bir yer, maskehane, yıkanmış bir elma, maskeli çocuk cenneti, maskeli bir ev, havasız bir yer, kahraman	11
9. Yol gösterici araç	hayalime giden yol, bıçak, anahtar, ayakkabı, satranç, hayat, kapı, meyve bahçesi, araç	10
10. Sıkıcı bir	solmuş bir çiçek, sıkıcı bir yer, kötü bir ortam, hamster çemberi, boş bir şey, bilim merkezi, sınav	9
Toplam		181

Tablo 4'te görüldüğü üzere, öğrencilerin YYE süreci başladıktan sonra okul kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar 10 kategoride toplanmıştır. Metaforlar arasında en çok tekrarlananların; ev (f=16), eğitim ve öğretim yeri (f=12), hastane (f=11) ve metaforlarının olduğu görülmüştür. PÖ okul kategorilerine benzer olarak, güzel ve eğlenceli bir yer, bilgi ve kazanım yeri, sevgi ve güven ortamı kategorileri yüz yüze eğitim başladıktan sonra tekrar baskın çıkan kategoriler olmuştur. Okulların yüz yüze eğitime başlamış olması öğrencilerin okul algısına olumlu yönde etki

etmiştir. Öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenleri ile bir araya gelmelerinin okul algısına pozitif yansımaları, okulların sadece eğitim-öğretim mekanları olmadığını, aynı zamanda sosyal paylaşımların da yapıldığı bir yer olarak görülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bir öğrencinin “Okulu kumbaraya benzetiyorum, çünkü güzel anılar biriktirdiğim bir kumbara gibi de fakat sadece anı değil güzel bilgi ve arkadaşlarda biriktiriyorum (Öğrc7)” şeklindeki ifadesi öğrencilerin gözünden okul algısının bu yönde olduğunu yansıtmaktadır. Diğer taraftan tehlikeli/yasaklı bir yer ve eski tadı kalmayan bir yer kategorisi pandemi ile birlikte okul algısına eklenen yeni bir kategori olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin bu kategoriler içerisine alınan ifadeleri örnek olarak şu şekildedir: “Okulu bir kaktüse benzetiyorum, çünkü kaktüse dokunmak neredeyse yasak (Öğrc140). “Okulu Ay’a benzetiyorum, çünkü okul eskisi kadar güzel ve parlak değil, okul sönük maske, sosyal mesafe hepsi çok zor. (Öğrc29).” Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar, pandemi henüz bitmemişken YYE sürecinde hijyen, maske ve mesafe kurallarının okul algısını olumsuz olarak etkilemeye devam ettiğini göstermektedir.

### 3.3. Öğretmenlerin Okul Algısı

Bu bölümde, çalışma grubundaki öğretmenlerin PÖ, UE sürecinde ve YYE sürecinde okul kavramı ile ilgili oluşturdukları metaforlar ile metaforların oluşturdukları kategorilere yer verilmiştir.

Tablo 5

*Öğretmenlerin PÖ Okul Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar ve Metaforların Ait Olduğu Kategoriler*

Kategoriler	Metaforlar	Toplam f
1. Sevgi ve güven ortamı	yuva/ev (20), ailem (4), pofuduk bir koltuk, bir bardak sıcak çay, bacası tüten bir ev, sevgi yuvası, esas yaşam alanı, ikinci yuva, samimi bir ortam	32
2. Uyum/ahenk/düzen yeri	güneş (4), çiçek bahçesi (3), meyve tabağı, çiçek, güvercin, , berrak su, orman, değeri bilinmeyen su kaynağı, ağaç, müzik kutusu, kalp, duvar saati, hayat, nefes alma ortamı, organizma, sağlıklı bir bünye	21
3. Bilgi ve kazanım yeri	eğitim yuvası (10), bilim yuvası (3), öğrenme merkezi, ders kitabı, bilgi ağacı, basamak, navigasyon, yolculuk	19
4. Güzel ve eğlenceli bir yer	karnavala, eğlence merkezi, oyun parkına, panayır, eğlenceli yere, mutlu bir ortama, alice harikalar diyarı, masal	9
5. Zorunlu ve sıkıcı bir yer	iş yeri, sıradan bir bina, hapishane, zorunluluk, fabrika	7
6. Dinamik/hareketli bir yer	maymun, karınca yuvası, bir çağlayan, arı kovanı, nehir	5
Toplam		93

Tablo 5’te görüldüğü üzere, öğretmenlerin PÖ okul kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar 6 kategoride toplanmıştır. Metaforlar arasında en çok tekrarlananların; yuva/ev (f=20), eğitim yuvası (f=10), aile (f=4) ve güneş (f=4) metaforlarının olduğu görülmektedir. Bulgulara göre, öğretmenlerin PÖ okul algılarının olumlu olduğu görülmektedir. Yuva, ev ve aile metaforlarını kullanan öğretmenlerin okulu aidiyet hissettikleri bir olgu olarak tanımlama eğiliminde oldukları söylenebilir. Bu metaforları kullanan öğretmenlerden birinin ifadesi “Okulu bacası tüten mutlu bir ailenin yaşadığı eve benzetiyordum, çünkü okul ortamında sorunları çözmek, etkili bir eğitim öğretimi vermek daha mümkündü. Sorunlar çetin bile olsa yüz yüze olduğumuz için sorunun üstesinden bir şekilde gelebiliyorduk (Öğrt3).” şeklindedir. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenler “Okulu panayıra benzetiyordum, çünkü çok renkli, eğlenceli ve aktiflik (Öğrt56)” ve “Okulu maymuna benzetiyordum, çünkü maymunlar yerinde duramazlar, kıpır kıpırdır, araştırmacıdır. Okulumuz da öyleydi (Öğrt18)” diye belirterek PÖ okulun eğlenceli ve dinamik yönünü vurgulamışlardır.

Tablo 6

*Öğretmenlerin UE sürecinde Okul Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar ve Metaforların Ait Olduğu Kategoriler*

Kategoriler	Metaforlar	Toplam f
1. Anlamını yitirmiş bir yer	terk edilmiş bir mekân (3), boşluk (3), boş kavanoz, çiçekleri kurumuş bahçe, sahipsiz bahçe, kaybolan hazine, tehlikeli bir sokakta tek başına yürüyen bir çocuk, yalnızlık, terkedilmiş oyun parkı, bitkisel hayat, gece ve kışa, taşınıp gittiğimiz ve boş kalan ev, kış mevsimi, karıncasız yuva, kayıp bir hazine, şiir, dağılmış aile, depresyon kaynağı, hastalıklı bir bünye, organları olmayan organizma, boş şehir, ağaçsız orman, kurumuş yaprak, boşa kürek çekmek, kum saati, meçhul	30
2. Teknolojik/sanal bir yer	sanal bir dünya (4), bilgisayar oyunu (3), dev bir ekran, uzaktan bir bilim yuvası, bilgi işlem merkezi, robot, etkileşimli video, sanal obje, televizyon ekranı, film, fantastik roman, telefon, online site, santral, araba	24
3. İşlevini yitirmiş bir mekân	ev (3), alış veriş merkezi, dersane, sadece öğretimin yapıldığı bir yer, zaman tüketen bir yer, gereği olmayan bir kurum, özel ders, özel atölye, rehabilitasyon merkezi, bir uzay gemisi, is yeri, etrafında duvarları olmayan bir eğitim yuvası, düzensiz orkestra	15
4. Sıkışıp kalınan bir yer	f tipi cezaevi, fanus, hapisane, kapalı kutu, kristal küre, kafes, tırtıl	8
5. Özlenen ve kavuşulması zor bir yer	ufukta batmakta olan güneş, sıra, memleket, su, çiçek, uzak bir şehir, tuz	8
6. Bağ kuran bir yer	köprü, liman, insanları bir arada tutan güçlü bir bağ	4
7. Tehlike olarak görülen bir yer	tehlikeli bir yer, virüslü biri, riskli bölge	3
Toplam		93

Tablo 6'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin UE sürecinde okul kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar 7 kategoride toplanmıştır. Öğretmenlerin cevapları incelendiğinde; sanal bir dünya (f=4), terk edilmiş bir mekân (f=4), boşluk (f=4), bilgisayar oyunu (f=4), ev (f=4) metaforlarının daha çok tekrarlandığı görülmüştür. Bulgulara göre, öğretmenlerin UE sürecindeki okul algılarının teknolojik ve sanal kavramlarla çeşitlendiği görülmektedir. Okulun sanallığına vurgu yapan öğretmenlerden birinin ifadesi “Okulu fantastik romana benzetmişim, çünkü teknolojiye bağımlı olmuş sanal bir âlemde gibiydik (Ögrt50).” şeklindedir. Çalışmaya katılan bazı öğretmenler “Okulu düzensiz orkestraya benzetmişim, çünkü her bir şey ayrı telden çalıyordu (Ögrt57).” ifadesi ile UE sürecindeki okulun olumsuz yönlerine işaret ederken, bazı katılımcılar da “Okulu köprüye benzetmişim, çünkü öğrencilerimizle iletişim kurmamızı sağladı (Ögrt63).” gibi ifadelerle okulun birleştirici ve olumlu yönüne vurgu yapmışlardır. Diğer taraftan çalışmaya katkı sağlayan öğretmenler “Okulu virüslü birine benzetmişim, çünkü ne olduğunu bilmediğimiz bir şeyle karşılaştık. (Ögrt78)” ifadesi ile sürecin tehlikeli ve bilinmezliklerle dolu olan yönüne dikkat çekmişlerdir.

Tablo 7

*Öğretmenlerin YYE Okul Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar ve Metaforların Ait Olduğu Kategoriler*

Kategoriler	Metaforlar	Toplam f
1. Özlenen ve kavuşulan bir yer	Baharda yeşeren hayat, tekrar sağlığa kavuşma, yeni bir dönem, soba, mesleğe yeniden başlama, yuvaya dönüş, memleket, dostluk, vatan, kelebek, hastaneden eve dönüş, doğan güneş, reklamdan sonra devam eden film, kullanılmayan evimi tekrar kullanmaya başlanması	23
2. Güzel ve eğlenceli bir yer	Festival, çiçek bahçesi, ıslıl ıslıl bir sirk, insanı neşelendiren yer, çiçek buketi, mekruh binaların canlanması, öğrencilerin sosyalleştiği bir yer, okyanus, yaz mevsimi, buluşma noktası	17
3. Eski tadı kalmayan bir yer	Roman, televizyon, bilgisayar oyunu, zorunda olduğum bir yer olarak gördüm, ışıksız bir dönme dolap, eski rahatlığımı kaybeden bir kanep, resmi iş, sadece eğitim merkezi, bir yolcu treni	14
4. Vazgeçilmez bir unsur	Nefes, yaşamın bir parçası, ekmek/su, hayata, organizma, realist romana, çölün ortasındaki vaha, kalp, ağaç	14
5. Tehlikeli bir yer	Nefes alamadığımız bir bilim yuvası, hastane, sera, yağmur yüklü bulut, kaplumbağa, deniz, soba, çiçek, ürkek bir çocuk gibi, tehlike barındıran bir yer, bıçak sırtı, korkutucu bir yer	13
6. Düzenini kaybetmiş bir yer	Sudan çıkmış balık, layla'nın giriş kapısındaki sıra, sınırların dışına çıkan öğrencileri ayarlama enstitüsü, karınca yuvası, ayarı bozuk terazi, iyileşmeye çalışan hasta, parkurlu oyun alanına, kuralsız çocuklar	9
7. Sevilmeyen ceza yeri	Hapishane, zorunlu alan, askeriye	3
Toplam		93

Tablo 7’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin YYE süreci başladıktan sonra okul kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar 7 kategoride toplanmıştır. Öğretmenlerin cevapları incelendiğinde; yuvaya dönüş (f=8), sadece eğitim merkezi (f=6), çiçek bahçesi (f=5), hayat (f=3), doğan güneş (f=3) metaforlarının daha çok tekrarlandığı görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerimizin çoğu “Okulu memlekete benzetmişim, çünkü uzun zaman sonra aileme kavuşmuş gibi hissettim, memleketime gitmiş gibi oldum. (Öğrt27)” ifadesine benzer ifadeler ile UE değil YYE’i tercih ettikleri mesajını vermişlerdir. “Okulu romana benzetmişim, çünkü sadece okuyorum ama dâhil olamıyorum. (Öğrt11)” ifadesi ile YYE’ye geçilse de PÖ okul algısına dönülmediğine ilişkin bir işaret olarak görülebilir. Öğretmenler, “Okulu sobaya benzetmişim, çünkü dokunsam, yaklaşısam elim yanacak gibi. (Öğrt32)” ifadesi ile okulu hala UE sürecinde olduğu gibi tehlikeli bir yer olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

### 3.4. Yöneticilerin Okul Algısı

Bu bölümde yöneticilerin PÖ, UE sürecinde ve ‘YYE sürecinde’ okul kavramı ile ilgili oluşturdukları metaforlar ile metaforların oluşturdukları kategorilere yer verilmiştir.

Tablo 8

*Yöneticilerin PÖ Okul Kavramına İlişkin Metaforlar ve Metaforların Ait Olduğu Kategoriler*

Kategoriler	Metaforlar	Toplam f
1. Bilgi ve kazanım yeri	öğretim yuvası (4), kütüphane, oyun, etkinlik kampüsü, toprak, bilgi paylaşım merkezi	10
2. Çalışma yeri	fabrika, gündüz bakımevi, makine, iş yeri	5
3. Sevgi ve güven ortamı	çiçek bahçesi, ev, aile, arı kovani	4
4. Özgür bir yer	yeşil bahçesinde özgürce koşuran çocukların seslerine, kartal, kısıtlamaların olmadığı özgür bir alan	3
Toplam		22



Tablo 8’de görüldüğü üzere, yöneticilerin PÖ okul kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar 4 kategoride toplanmıştır. Metaforlar arasında en çok tekrarlananların; eğitim öğretim yuvası (f=4) olduğu görülmektedir. Bulgulara göre, yöneticilerin çoğunun okulun eğitim- öğretim yönüne vurgu yaptığı ve okulu sadece bir çalışma yeri olarak gördüğü söylenebilir. Çalışmaya katılan bir yönetici bunu “Okulu bilgi paylaşım merkezine benzetiyordum, çünkü öğrenme ve paylaşımın güven içerisinde yapıldığı bir mekândı (Y19).” şeklinde ifade etmiştir. Bazı yöneticiler “Okulu gündüz bakımevine benzetiyordum, çünkü velilerin tavrı nedeniyle çocuklara baktığımız bir iş yeri gibi idi (Y20).” ifadesine benzer ifadeler kullanarak okulun ve çalışma şartlarının olumsuz yönüne vurgu yapmıştır. Diğer taraftan bazı yöneticiler okul hakkındaki olumlu algılarını “Okulu çiçek bahçesine benzetiyordum, çünkü her renkten, her boyda çeşit çeşit çiçeklerin olduğu bir bahçeydi. Öğrencilerimiz de öyle benziyordu çiçeklere... (Y10).” ifadesi ile dile getirmişlerdir. Okula farklı bir perspektiften bakan yöneticiler “Okulu kartala benzetiyordum, çünkü özgürce istediği yere uçabiliyordu (Y6).” ifadesi ile özgürlükçü çalışma ortamına vurgu yapmışlardır.

Tablo 9

*Yöneticilerin UE sürecinde Okul Kavramına İlişkin Metaforlarının Ait Olduğu Kategoriler*

Kategoriler	Metaforlar	Toplam f
1. Anlamını yitirmiş bir yer	boş ve ruhsuz bir bina terkedilmiş bina, atıl, viran bina, metruk bina, devasa bir boşluk, akşam karanlığının sessizliği, susmuş bir orkestra, gölgeler, sıfır	10
2. Teknolojik/sanal bir yer	dijital akademik ortam, sanal sınıf ortamı, bilgisayar oyunları salonu, uzay üssü, yapay eğitim ortamı, uzaktan kumandalı araç	6
3. Özlenen ve kavuşulması zor bir yer	uzak bir yer	2
4. Sevgi ve güven ortamı	aile ortamı, vazgeçilmez bir yer	2
5. Sıkışık kalınan bir yer	kafesteki kartal	1
6. Düzenini kaybetmiş bir yer	çocuk oyuncağı	1
Toplam		22

Tablo 9’da görüldüğü üzere, yöneticilerin UE sürecinde okul kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar 6 kategoride toplanmıştır. Yöneticilerin birçoğu okulun eski anlamını yitirdiğini “Okulu metruk binaya benzetmişim, çünkü okul öğrenci ve öğretmenleri ile anlamlıdır. Okulun varlık sebebi olan öğrencilere uzaktan ulaşılmaya çalışılıyordu. Okula gelenler de tedirgin ve mesafeliydi. Sanki bir korku tüneline girmişler gibiydi (Y12).” ifadesine benzer ifadeler kullanarak vurgulamıştır. Yöneticilerden bazıları UE sürecindeki teknolojik/sanal bir yer kategorisinde okul algısındaki değişikliği bir yönetici gözüyle okul üzerindeki kontrollerinin azalmasını “Okulu uzaktan kumandalı araca benzetmişim, çünkü UE sürecinde kontrolü kaybedip hedeflerimize ulaşamaz olduk. Öğrenci derse istediği zaman katıldı istemediğinde katılmadı. Uzaktan kumandalı araç gibi kontrolden çıkınca aracın ne yapacağını bilemez olduk (Y2).” ifadesi ile göstermişlerdir.

Tablo 10

*Yöneticilerin YYE Sürecinde Okul Kavramına İlişkin Metaforlarının Ait Olduğu Kategoriler*

Kategoriler	Metaforlar	Toplam f
1. Sağlıksız/tehlikeli bir yer	her an tetikte olan asker, maskeli ve aşılı kuş, klinik, acil servis, akıl hastanesi, hastane	6
2. Güzel ve eğlenceli bir yer	canlı, eğlenceli ve ruhu olan bir yer, canlı organizma, şenlik merkezine, arı kovanlarına, karınca yuvalarına, sosyal buluşma-paylaşma merkezi	5
3. Sevgi ve güven ortamı	aile ortamı, geniş aile, hayatın vazgeçilmez unsuru, asıl mekan	5
4. Özlenen ve kavuşulan bir yer	yeni bir yolculuk, yağmur, hayata dönüş, vaha	4
5. Anlamını yitirmiş bir yer	turistik gezi, avm	2
Toplam		22

Tablo 10’da görüldüğü üzere, yöneticilerin YYE süreci başladıktan sonra okul kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar 5 kategoride toplanmıştır. Bir süre okuldan uzak kalan yöneticilerin YYE sürecinin başlaması ile okulun iyileştirici yönüne vurgu yaptıkları “Okulu sosyal buluşma-paylaşma merkezine benzettim, çünkü iletişim, paylaşım,

etkileşim içerisinde öğrencilerin bilgi ve becerilerin geliştirme imkânı keyifli olan bir yer (Y8)”, “Okulu geniş aileye benzettim, çünkü öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer çalışanlarla kocaman bir aile olduğumuzu düşünüyorum (Y11)” ve “Okulu vahaya benzettim, çünkü sıkılan, bunalan, sosyalleşemeyen çocuklarımız için bir kurtuluş, bir umut, bir amaç oldu yeniden okullar (Y10).” ifadelerinde görülmektedir.

#### 4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, Covid-19 PÖ, pandemi sırasında UE sürecinde ve pandemi sonrası YYE süreci başladığında öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin okulu nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda, katılımcıların okula ilişkin algıları metaforlar aracılığı ile incelenmiştir. Elde edilen metaforlar, PÖ, UE sürecinde ve YYE süreci tekrar başladığında olmak üzere öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşlerine göre farklı kavramsal kategorilerde toplanmıştır.

Araştırmada öğrencilerin okula ilişkin algıları metaforlar aracılığı ile belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin PÖ okula ilişkin kullandıkları metaforlar ortak özellikleri bakımından yedi kategoride toplanmıştır. Okula ilişkin kullanılan bu metaforların daha çok ‘güzel ve eğlenceli bir yer’, ‘bilgi ve kazanım yeri’ ve ‘sevgi ve güven ortamı’ başlıkları altında toplandığı görülmüştür. Benzer şekilde, öğrencilerin okula ilişkin algılarını belirlemeye yönelik yürütülmüş çeşitli çalışmalar, okula ilişkin öğrencilerin olumlu algıları üzerinde durmaktadır (Ateş, 2016; Demir, 2007; Özdemir, 2012; Yüksel ve Hayırsever, 2019). Öte yandan, öğrencilerin okula ilişkin algılarının UE sürecinde, PÖ sürecine göre olumsuz yönde farklılaştığı saptanmıştır. UE sürecinde on kategoride yer alan metaforların çoğunlukla ‘teknolojik/sanal bir yer’, ‘sevilmeyen/ceza yeri’, ‘sıkıcı bir yer’ ve ‘sorunların yaşandığı bir yer’ başlıkları altında olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç, öğrencilerin okula ilişkin algılarının UE ile birlikte olumsuz yönde değiştiğini göstermektedir. Öğrencilerin pandemi sürecinde okula ilişkin algılarının olumsuz yönde değişmesinin sebebi, UE’ye erişim sorunları yaşamaları, arkadaş ve öğretmenlerinden uzak kalmaları gibi faktörler olabilir. Bu bulgu, alanda konuyla ilgili yürütülen bazı çalışmalarla örtüşmektedir (Kaban, 2021; Vural vd., 2022). Diğer taraftan ‘sevilmeyen/ceza yeri’ metaforları içerisinde kullanılan hapisane metaforunun kullanımının UE uygulaması ile birlikte kullanımı da dikkat çekicidir. Okul ile ilgili hapisane metaforunu oluşturan Inbar (1996)’ya göre öğrenciler kendilerini mahkum ve öğretmenlerini bir gardiyan olarak görmektedir. Ancak öğrenciler UE uygulaması sürecinde çoğunlukla evlerinde ve ailelerinin kontrolünde eğitime katılmışlardır. Bu bağlamda eğitimlerini sürdürmeye devam ettikleri evleri de bu dönemde onların algılarında bir hapisane olarak ifade edilmiştir. YYE süreci tekrar başladıktan sonra öğrencilerin okul algısı metaforları, PÖ metaforlarına benzer olarak ‘bilgi ve kazanım yeri’, ‘güzel ve eğlenceli bir yer’, ‘sevgi ve güven ortamı’ kategori başlıkları altında yoğunlaşmıştır. Ancak pandemiden önceki görüşlerden farklı olarak, bu aşamada “tehlikeli ve yasaklı” kategorisi de eklenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar, öğrencilerin YYE sürecinde okula ilişkin daha olumlu algıya sahip olduklarını göstermektedir. Bu sonuca benzer şekilde, öğrencilerin UE ile ilgili olumsuz algılara sahip olduğunu ortaya koyan bazı çalışmalar da vardır (Baçzek vd., 2021). Okulların tekrar açılması konusunda öğrenci algısını ölçmeyi amaçlayan çalışmalarında Chinawa vd. (2021) öğrencilerin UE sürecinde okula geri dönmek istediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlere yönelik bulgular, katılımcıların pandemi öncesinde okula ilişkin algılarını ifade ettikleri metaforların altı kategoride gruplandığını göstermektedir. Bu metaforların büyük çoğunluğu ‘sevgi ve güven ortamı’, ‘uyum/ahenk/düzenin olduğu bir yer’ ve ‘bilgi ve kazanım yeri’ kategorileri altında toplanmıştır. Bu sonuçlar ışığında, pandemiden önce öğretmenlerin okula ilişkin çoğunlukla olumlu algıya sahip oldukları söylenebilir. Konu ile ilgili yürütülen farklı çalışmalar da okula ilişkin öğretmen (Aydoğdu, 2008) ve öğretmen adaylarının (Doğan, 2014; Nalçacı ve Bektaş, 2012; Örcü, 2014) görüşü kapsamında bu bulguyu desteklemektedir. Öte yandan, UE sürecinde öğretmenler, okula ilişkin ‘anlamını yitirmiş bir yer’, ‘teknolojik/sanal bir yer’ ve ‘işlevini yitirmiş bir mekân’ kategorilerinde çoğunlukta olmak üzere daha olumsuz metaforlar kullanmışlardır. UE sürecinde, öğretmenlerin bu sürece (Öztürk vd., 2021) ve okula (Kaban, 2021) ilişkin olumsuz algılar geliştirdiğine dair alan yazında farklı çalışmalar yer almaktadır. Örneğin, Kaban (2021) yürüttüğü çalışmada, öğretmenlerin UE sürecinde okulu faydasız ve sanal yerler olarak gördüğünü ortaya koymuştur. Akkaş Baysal ve Ocak (2020) öğretmenlerin pandemi öncesi ve pandemi sonrası okula ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmada, öğretmen algılarının farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmaya göre, pandemiden önce öğretmenler, okulu, YYE’nin yapıldığı, bunun yanında, sosyal öğrenmenin gerçekleştiği bir bina olarak algılayan, pandemiden sonra okulu artık bu özelliklerinin yanında UE’nin ve HE’nin de merkezi olması gerektiği şeklinde yorumlamışlardır. Öğretmenlerin YYE süreci tekrar başladıktan sonraki okul algıları ise yedi kategori altında toplanmıştır. Bu metaforlar daha çok ‘özlenen ve kavuşulan bir yer’, ‘güzel ve eğlenceli bir yer’ ve ‘vazgeçilmez bir unsur’ kategorilerinde yoğunlaşmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin bir kısmı, bu süreçte okulu ‘eski tadı kalmayan bir yer’ olarak tanımlamışlardır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin UE sürecinde okul algılarının olumsuz yönde değiştiğini göstermektedir. Benzer şekilde, Bayındır (2021) öğretmenlerin pandemiden sonra eskiye dönüş süreci algılarını saptamaya yönelik yürüttüğü çalışmada, çoğunlukla kaygı içeren ifadelerle karşılaşmıştır. Çalışmanın sonucuna göre öğretmenler YYE sürecine tekrar başladıklarında sağlıkları

açısından kaygılar duydukları ve okul yönetiminin süreci daha etkili yönetmeleri konusunda görüşler bildirmişlerdir. Akkaş Baysal ve Ocak (2020) çalışmalarında öğretmenlerin pandemiden önce ve pandemiden sonraki okul algılarının değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada öğretmen görüşlerine dayalı olarak, pandemi sonrasında eğitim ortamlarında paradigma değişimleri gözlemlendiği belirtilmektedir.

Okul yöneticilerinin okula ilişkin algıları pandemi öncesi, UE süreci ve YYE süreci sırasında olacak şekilde üç ayrı zaman dilimi açısından incelenmiştir. Okul yöneticilerinin PÖ okul kavramına ilişkin kullandıkları metaforlar dört kategori başlığında gruplanmıştır. Bu metaforların çoğunluğu ‘bilgi ve kazanım yeri’ ve ‘çalışma yeri’ kategorileri altında toplanmıştır. UE sürecinde ise kategoriler altı başlık altında gruplanmış ve yöneticiler için okul ‘anlamını yitirmiş bir yer’ ve ‘teknolojik/sanal bir yer’ olarak ifade edilmiştir. Bu sonuç, öğrenci ve öğretmenlerde olduğu gibi okul yöneticilerinde de okul algısının pandemi sürecinde olumsuz yönde değiştiğini göstermektedir. Bozkurt ve Aktaş (2022) Covid-19 pandemisi sırasında okul yöneticilerinin, okulu yönetme algısını belirlemeyi amaçladıkları çalışmada da benzer şekilde okul müdürlerinin bu süreci olumsuz algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Çalışmanın sonucuna göre okul yöneticileri pandemi sürecinde okuldaki rollerini daha çok ‘krizi yönetmek’, ‘belirsizlikle yaşamak’ ve ‘risk altında olmak’ olarak tanımlamışlardır. Yöneticilerin YYE süreci tekrar başladıktan sonra metaforik okul algıları beş kategori başlığı altında gruplandırılmıştır ve bunlardan en çok tekrarlanan tema ‘sağlığını yitirmiş bir yer’, ‘güzel ve eğlenceli bir yer’, ‘sevgi ve güven ortamı’ kategorilerinde yoğunlaşmıştır. Bu sonuç, yöneticilerin pandemi sürecinden sonra okula ilişkin algılarının pandemi öncesi dönemine benzer şekilde olumlu yönde değiştiğini, ancak hala olumsuz algıların da devam ettiğini göstermektedir. Bu sonucu destekleyen başka bir çalışmada, Akyıldız ve Yurtbakan (2021) öğretmen ve okul yöneticilerinin UE’ye ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamış ve katılımcıların çoğunun UE’nin YYE’ye alternatif olamayacağı görüşünde olduğunu ortaya koymuştur.

Açık bir sistem olan okulların, içinde bulunduğu şartlar ve değişimlerden bağımsız kalmasının mümkün olmadığı göz önünde bulundurulduğunda, pandemi gibi toplumun her alanında değişim yaratan faktörün, eğitim alanında da başta okullar olmak üzere etkili olması kaçınılmazdır (Akkaş Baysal ve Ocak, 2020). Okulların en önemli paydaşlarından olan öğrenci, öğretmen ve okul yöneticileri bu değişimden en fazla etkilenen gruplar arasındadır. Bu kapsamda, Covid-19 pandemisi ile öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin okul ile ilgili algılarında değişim olduğu bu çalışma ile ortaya konmuştur. Bu algı değişiminin UE sürecinde olumsuz yönde olduğu görülmektedir. Alanda yürütülen farklı çalışmalar UE sürecine ve bu süreçte okula ilişkin algının olumsuz olmasının; eğitime erişim (Çokyaman ve Ünal, 2021), iletişim ve etkileşim problemleri (Bozkurt, 2020; Çokyaman ve Ünal, 2021; Demirbilek, 2021; Metin vd., 2021), eşitsizlik algısı (Bozkurt, 2020; Demirbilek, 2021), verimsizlik (Demirbilek, 2021), teknoloji okuryazarlığının yetersiz olması (Metin vd., 2021) gibi sebeplerden kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Diğer taraftan UE süreci sonrasında hijyen ve mesafe önlemleri ile başlayan YYE sürecinde okul algısının pandemiden önceki haline dönmediği de görülmüştür. Ek olarak çalışma bulguları uzaktan eğitim sürecinde Covid-19 ile yoğunlaşan uzaktan eğitim uygulamalarının, öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin okul algılarının değişiminde etkili olduğuna işaret etmektedir. Okula ilişkin tekrar olumlu algıya sahip olunmasının eğitim ile ilgili birçok değişkenle ilişkili olduğu (Özdemir ve Kalaycı, 2013) ve UE’in artık eğitimin bir parçası haline geleceği düşünülürse, UE’nin okula entegrasyonu ve iyileştirilmesi konularında adımlar atılması gerekmektedir.

Çalışma bulgu ve sonuçları doğrultusunda, eğitim alanındaki politika yapıcılar ve uygulayıcılar, öğrenci, öğretmen ve okul yöneticileri için UE sürecindeki olumsuz algı değişimi göz önünde bulundurularak düzenlemeler yapmalıdır. UE sürecinde olumsuz algı oluşumuna sebep olan faktörler saptanıp, gelecek uygulamalarda bu alanların iyileştirilmesine öncelik verilmelidir. UE’nin doğru bir şekilde yapılandırıldığında YYE’den bir farkı olmadığı (Russel, 1999) düşünülürse, eğitim paydaşlarının UE sürecinde okula ilişkin olumlu algı sahibi olmalarında etkili politika ve planlama uygulamalarının gerekliliği açıktır. Ayrıca öğrenci, öğretmen, okul yöneticileri ve tüm eğitim paydaşlarının Covid-19 pandemisi gibi kriz dönemlerinde psikolojik, sosyolojik ve akademik anlamda desteklenmesi önemlidir. Bu araştırma, öğrenci, öğretmen ve okul yöneticileri ile yürütülmüştür. Covid-19 sürecinin okul algısı üzerinde etkisinin daha kapsamlı olarak belirlenmesi için benzer bir çalışma veliler ve okulun diğer paydaşları ile de yapılabilir. Ayrıca, pandemiden sonra eğitim ve öğretim süreçlerine UE’yi entegre etmiş olan okullarda okul algısını belirlemeye yönelik benzer çalışmalar yürütülebilir.

## Kaynaklar

- Aktaş, Ö., Büyüktaş, B., Gülle, M., & Yıldız, M. (2020). Covid-19 virüsünden kaynaklanan izolasyon günlerinde spor bilimleri öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumları. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1–9.
- Akkaş Baysal, E. A., & Gürbüz, Ocak. (2020). Covid-19 salgını sonrasında okul kavramındaki paradigma değişimine ve okulların yeniden açılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 676–705. <https://doi.org/10.37217/tebd.787504>

- Aksoy, D. A., Bozkurt, A., & Kurşun, E. (2021). Yükseköğretim öğrencilerinin Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik algıları. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 5(3), 285–308. <https://doi.org/10.34056/aujef.900375>
- Akyıldız, S., & Yurtbakan, E. (2021). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin Koronavirüs salgını ile ilgili görüşleri, sürecin tutum ve davranışlarına etkileri ve uzaktan eğitim algılarının incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(4), 2191–2203. <https://doi.org/10.33206/mjss.848566>
- Arslan, P. (2020). Okul kavramına ilişkin metaforlar. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(1), 1–14.
- Aslanargun, E. (2003). *Postmodernizm ve bir insan bilimi olarak eğitim yönetimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Ateş, Ö. T. (2016). Öğrencilerin öğretmen ve okul metaforları. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 78–93.
- Atik, A. D. (2020). Fen Bilimleri öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı: Bir metafor analizi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 148–170.
- Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Bączek, M., Zagańczyk-Bączek, M., Szpringer, M., Jaroszyński, A., & Wożakowska-Kapłon, B. (2021). Students' perception of online learning during the COVID-19 pandemic: A survey study of Polish medical students. *Medicine*, 100(7), e24821. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000024821>
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 109–128. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>
- Balcı, A. (1999). *Metaphorical images of school: School perceptions of students, teachers, and parents from four selected schools (in Ankara)* [Unpublished doctoral thesis]. The Middle East Technical University.
- Balcı, A. (2008). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları kuram-araştırma ilişkisi II. A. Balcı Edt., *Örgüt mecazları*, s.190. Ekinoks.
- Barbour, M., Brown, R., Waters, L. H., Hoey, R., Hunt, J. L., Kennedy, K., ... & Trimm, T. (2011). *Online and blended learning: A survey of policy and practice from K-12 schools around the world*. International Association for K-12 Online Learning. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537334.pdf>
- Barbour, M. K. (2022). Introducing a special collection of papers on k-12 online learning and continuity of instruction after emergency remote teaching. *TechTrends*, 66(2), 298–300. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00698-w>
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi*. Yargıç.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 131–151. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460>
- Bayındır, N. (2021). Öğretmenlerin pandemi sonrası okulların açılmasına ilişkin rezilyans beklentisinin belirlenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 353–362. <https://doi.org/10.53506/egitim.902431>
- Botha, E. (2009). Why metaphor matters in education. *South African Journal of Education*, 29, 431–444.
- Boydak Özcan, M., & Demir, C. (2011). Farklı lise türlerine göre öğretmen ve öğrencilerin okul kültürü metaforu algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 106–126.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1–23. <https://doi.org/10.29065/usakead.777652>
- Bozkurt, B., & Aktaş, H. İ. (2022). Covid-19 pandemisi sürecinde okulu yönetmek olgusuna ilişkin okul yöneticilerinin metaforik algıları. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(1), 183–197. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022361361>
- Cerit, Y. (2006). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin okul kavramıyla ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(3), 669–699.
- Cheung, A. C. K., Keung, C. P. C., & Mak, B. S. Y. (2019). Examining the key stakeholders' perceptions of student learning: towards a paradigm shift in secondary education in Hong Kong, *Asia Pacific Journal of Education*, 39(4), 532–547. DOI:10.1080/02188791.2019.1604318
- Chinawa, A. T., Chinawa, J. M., Ossai, E. N., Aronu, A. E., & Onukwuli, V. O. (2021). The COVID 19 pandemic: College adolescents' perception on school reopening in Nigeria. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 11(2), 29–38. <http://doi.org/10.5539/jedp.v11n2p29>
- Creswell, J.W. (2013) *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th Edt.). SAGE.

- Çokyaman, M., & Ünal, M. (2021). Öğrenci ve öğretmenlerin Covid-19 salgını dönemindeki uzaktan eğitim algısı: Bir metafor analizi. *OPUS International Journal of Society Researches, Administration & Organization, Special Issue*, 1684–1715. doi:10.26466/opus.913396
- Demir, C. E. (2007). Metaphors as a reflection of middle school students' perceptions of school: A cross-cultural analysis. *Educational Research and Evaluation*, 13(2), 89–107. <https://doi.org/10.1080/13803610701204099>
- Demirbilek, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 1–15. doi: 10.19160/ijer.786303
- Doğan, D. (2014). Öğretmen adaylarının perspektifinden okul kavramının metaforlarla analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(3), 361–382. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.7127>
- Ekiz, M. A. (2020). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karantina dönemindeki uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri (Nitel bir araştırma). *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 2(Özel Sayı 1), 1–13.
- Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2015). *Four-dimensional education: The competencies learners need to succeed*. CCR.
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. EDUCAUSE Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Inbar, D. E. (1996) The free educational prison: Metaphors and images. *Educational Research*, 38(1), 77–92.
- Jandrić, P., Bozkurt, A., McKee, M., & Hayes, S. (2021). Teaching in the age of Covid-19-A longitudinal study. *Postdigital Science and Education*, 3(3), 743–770. <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00252-6>
- Kaban, A. (2021). Determining teachers', students', and parents' perceptions of distance education through metaphors. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 7(1), 245–264. <https://doi.org/10.46328/ijres.1316>
- Kövecses, Z. (2002). Cognitive-linguistic comments on metaphor identification. *Language and Literature*, 11(1), 74–78. <https://doi.org/10.1177/096394700201100107>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). The metaphorical structure of the human conceptual system. *Cognitive Science*, 4(2), 195–208.
- MEB. (2021, 19 Ağustos). *6 Eylül'de tam zamanlı olarak yüz yüze eğitim başlayacak*. <https://www.meb.gov.tr/6-eylulde-tam-zamanli-olarak-yuz-yuze-egitim-baslayacak/haber/23878/tr>
- Metin, M., Gürbey, S. & Çevik, A. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşleri. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 66–89. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.881284>
- Morgan, G. (1997). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor* (Çev. G. Bulut). MESS. ss.394-397).
- Nalçacı, A., & Bektaş, F. (2012). Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 239–258.
- Ogurlu, Ü., Öpengin, E., & Hızlı, E. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin okul ve öğretmene ilişkin metaforik algıları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (46), 67–83.
- Organisation for economic Co-operation and Development [OECD] (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5b0fd8cd-en>
- Örücü, D. (2014). Öğretmen adaylarının okul, okul yönetimi ve Türk eğitim sistemine yönelik metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(3), 327–358. <https://doi.org/10.14527/kuey.2014.014>
- Özdemir, M. (2012). Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 96–109.
- Özdemir, S., Çalık, T., Kılıç, A. Ç., Koşar, S., Sezgin, F., Boyacı, A., ... & Kurt, T. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem.
- Özdemir, S., & Akkaya, E. (2013). Genel lise öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 295–322.
- Özdemir, M., & Kalaycı, H. (2013). Okul bağlılığı ve metaforik okul algısı üzerine bir inceleme: Çankırı ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2125–2137.
- Öztürk, H., Kırıcı, A., & Turan, L. (2021). Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim neye benziyor? Öğretmen adaylarının algıları. *Studies in Educational Research and Development*, 5(2), 85–110.
- Russel, T. L. (1999). *The no significant difference phenomenon as reported in 355 research reports, summaries and papers*. North Carolina State University.
- Sarıtaş, E., & Çelik, K. (2013). İlkokul öğrencilerinin sınıf kavramına ilişkin metaforik algıları. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1185–1201.

- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 55(55), 459–496.
- Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., & Dutton, J. (2012). *Schools that learn (updated and revised): A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. Currency.
- Taymaz, H. (2009). *İlköğretim ve orta öğretim okul müdürleri için okul yönetimi: Okul yöneticisinin iş alanları, alanlara giren işler, işlerin işlemleri, işlem basamakları*. PegemA.
- TDK. (2022). *Algı*. <https://sozluk.gov.tr/>
- TEDMEM. (2020, 20 Nisan). *COVID-19 salgını sürecinde öğretmenler*. <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgini-surecinde-ogretmenler#:~:text=%C3%96%C4%9Fretmenlerin%20sosyal%20ve%20duygusal%20a%C3%A7%C4%B1dan,s%C3%BCrecinde%20%C3%B6%C4%9Fretmenler%20ba%C5%9F%20akt%C3%B6rler%20olacakt%C4%B1r>.
- Turan, S. (2006). Yarınların Türkiye için okulu yeniden tasarlamak ve düşünmek. Eğitim-Bir-Sen (Ed.), *Türk eğitim sisteminde yeni paradigma arayışları sempozyum bildiriler kitabı* (s.306-317). 4-5 Kasım, Ankara.
- Ulianova, V., Tkachova, N., Tkachov, S., Gavrysh, I., & Khltobina, O. (2022). Changing the paradigm of education in postmodern times. *Postmodern Openings*, 13(1), 408–419. <https://doi.org/10.18662/po/13.1/404>
- Vural, Ö. F., Altıparmak, E., & Aras, S. E. (2022). Lise Öğrencilerinin Covid-19 ve Covid-19 sürecinde okul ile ilgili algılarının metaforlar yoluyla analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 1161–1220. <https://doi.org/10.29299/kefad.892795>
- Wrigley, T. (2011). Paradigms of school change. *Management in Education*, 25(2), 62–66.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Güncelleştirilmiş 5. Baskı). Seçkin.
- Yılmaz, E. (2016). 21. yüzyıl becerileri kapsamında dönüşen okul paradigması. E. Yılmaz, M. Çalışman ve S.A. Sulak (Edt), *Eğitim bilimlerinden yansımalar*, ss. 5–16, Çizgi-Kitapevi.
- Yüner, B., & Özdemir, M. (2017). Metaforik okul algısı ile okulu terk eğilimi arasındaki ilişkinin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 1041–1060. <https://doi.org/10.17152/gefad.303842>
- Yüksel, M., & Hayırsever, F. (2019). Lise öğrencilerinin okul kavramına yönelik algıları ve öğrenim gördükleri okullarına ilişkin duygularının belirlenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(2), 401–434. <https://doi.org/10.30964/auebfd.526881>



# Öğrenci Merkezli Uygulamaların Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması

## The Effect of Student-Centred Practices on Reading Attitude: A Meta-Analysis Study

Hasan Kurnaz<sup>a\*</sup>, Kadir Korkutan<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Gaziantep University, Gaziantep, Türkiye

<sup>b</sup>M. Kozybayev North Kazakhstan State University, Kızıljär (Petropavl), Kazakhstan

### Öz

Bu meta-analiz, geleneksel öğretim yöntemleri ile öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin okuma tutumuna etkisini incelemek ve çalışmaların etki büyüklüğünün hangi değişkenlere göre farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada belirlenen ölçütler çerçevesinde 1990-2021 yılları arasında yayımlanan 26 farklı çalışmadan 30 deney grubu ve bu deney gruplarına karşılık gelen kontrol gruplarının istatistiksel verileri kullanılmıştır. Toplam 1687 öğrencinin yer aldığı meta-analizde, uygulanan yöntemlerin okuma tutum puanlarına ne kadar etki ettiği Hedges' g ve rastgele etkiler modeli kullanılarak belirlenmiştir. Analizler sonucunda, çalışmalarda kullanılan öğrenci merkezli uygulamaların büyük çoğunluğunun öğrencilerin okuma tutumları üzerinde pozitif etkiye sahip olduğu ve bireysel etki büyüklüğü değerlerinin  $g=1.42$  ve  $g=-0.37$  arasında değiştiği görülmüştür. Bireysel etki büyüklüğü değerlerinin 17 tanesinin istatistiksel olarak manidar olduğu ( $p<0.05$ ) ve 13 tanesinin de manidar olmadığı ( $p>0.05$ ) tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda 30 çalışmaya ilişkin veriler kullanılarak hesaplanan genel etki büyüklüğünün orta düzeyde ve manidar olduğu ( $g=0.445$ ,  $GA=0.303-0.586$ ,  $SH=0.07$ ,  $p<0.001$ ) belirlenmiştir. Çoklu uyaranlara dayalı öğrenci merkezli uygulamaların diğer yöntemlere göre daha etkili olduğu bulunmuştur. Örneklem büyüklüğü, yayın türü, uygulama bölgesi, sınıf düzeyi, uygulama süresi ve ölçek türü için yapılan alt grup analizlerinde, manidar sonuç bulunmamıştır. Elde edilen sonuçlar tartışılarak araştırmacılara ve uygulama yapan uzmanlara yönelik öneriler getirilmiştir.

*Anahtar Kelimeler: Okuma eğitimi, okumaya yönelik tutum, öğrenci merkezli uygulamalar, meta-analiz.*

### Abstract

This meta-analysis were conducted to examine the effects of traditional education methods and student-centred learning methods on reading attitude and to determine according to which variables the effect size of the studies differed. Within the framework of the criteria determined in the study, statistical data of 30 experimental groups from 26 different studies published between 1990-2021 and control groups corresponding to these experimental groups were used. In the meta-analysis, which included a total of 1687 students, it was determined how much the applied methods affected the reading attitude scores by using Hedges' g and random effects model. As a result of the analyses, it was observed that majority of student-centred practices used in the studies has a positive effect on students' reading attitudes, and the values of the individual effect size varied between  $g=1.42$  and  $g=-0.37$ . The analysis showed that 17 of the individual effect size values are statistically significant ( $p<0.05$ ) and 13 of them are insignificant ( $p>0.05$ ). As a result of the study, it was determined that the overall effect size calculated using data from 30 studies is moderate and significant ( $g=0.445$ ,  $GA=0.303-0.586$ ,  $SH=0.07$ ,  $p<0.001$ ). It was found that student-centred practices based on multiple stimuli are more effective than other methods. There were no significant results in the subgroup analyses conducted for sample size, publication type, application region, class level, and application duration. The results obtained were discussed and suggestions were made for researchers and practitioners.

*Keywords: reading education, attitude towards reading, student-centred practices, meta-analysis.*

\*ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: Hasan Kurnaz, Department of Turkish Education, Faculty of Nizip Education, Gaziantep University, Gaziantep, Türkiye. E-mail address: kurnazhasan44@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5804-946X.

<sup>b</sup>Kadir Korkutan, Germanic-Romance Philology Department, Faculty of Language and Literature, M. Kozybayev North Kazakhstan State University, Kızıljär (Petropavl), Kazakhstan. E-mail address: kadiredebiyat@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8944-872X.

Received Date: November 4<sup>th</sup>, 2021. Acceptance Date: January 25<sup>th</sup>, 2023.

## 1. Giriş

Değişimin her alanda kendisini gösterdiği günümüz dünyasında, eğitim öğretim ortamları ile öğrenme ve öğretme yaklaşımlarında da hızlı bir gelişme yaşanmaktadır. 20. yüzyılda eğitim alanında, değişik felsefelere dayalı farklı birçok öğrenme yaklaşımı ve yöntemi ortaya konulmuştur. Son yıllarda öğrencilerin aktif roller üstlenip öğretmenlerin rehber konumunda olduğu öğrenci merkezli uygulamalar, yoğun olarak kullanılmaktadır.

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006) birlikte Türkçe eğitiminde paradigma değişikliği yaşanmış, davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçilmiştir. Öğrencilerin bireysel ilgi, gereksinim ve yeteneklerini önemseyen yeni eğitim anlayışı, öğretmen ve ders kitabının merkezde olduğu geleneksel eğitim anlayışından oldukça farklı görülmekte ve öğretmenlere farklı roller yüklemektedir (Dewey, 2008). Bu rollerin başında, öğrencileri aktif kılan öğretim yöntem ve tekniklerinden haberdar olma ve bunları kullanma becerisine erişme gelmektedir (Akpınar ve Aydın, 2007). Öğrenci merkezli eğitimin başarısı, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanan öğretim programlarına ve öğretmenlerin bu anlayışa uygun gerçekleştireceği sınıf içi uygulamalara bağlıdır. Yenilenen öğretim programlarında öğrenci merkezli yöntem, teknik ve uygulamalara genişçe yer verilmesine rağmen geleneksel eğitime alışan öğretmenlerin yeni yaklaşım ve yöntemleri hemen benimsediği söylenemez (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Yapılan araştırmalar (Çarkıt, 2013; Göl, 2016; Öztürk; 2013) Türkçe öğretmenlerinin öğrenci merkezli yöntem, teknik ve stratejileri çok yoğun kullanmadıklarını göstermektedir.

Öğrenci merkezli uygulamalar, öğretim programlarının yanı sıra akademik alanda yapılan çalışmalarla da ele alınmıştır. Öğrenci merkezli strateji, yöntem ve teknikler kullanılarak öğrencilerin başarısını arttırmaya yönelik birçok deneysel araştırma yapılmıştır. Türkçe eğitimi alanında yapılan deneysel çalışmalarda; öğrencilerin temel dil becerilerini, öz yeterliklerini, tutum ve başarılarını arttıracak öğrenci merkezli uygulamalar ortaya konulmuştur. Bu tarz deneysel çalışmalar, öğretmenlere öğrenci merkezli uygulamaların etkililiği ile ilgili hem bilimsel kanıt hem de uygulama örneği sunduğu için oldukça önemlidir.

Okumaya yönelik geliştirilen olumlu tutumlar, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını, okuma ilgi ve alışkanlıklarını olumlu yönde geliştirmektedir (Baştuğ, 2014; Kocaarslan, 2016b; Özbay ve Uyar, 2009). Okuma tutumu ve okuma başarısı arasındaki pozitif korelasyon (Petscher'in [2010] meta-analizine göre 0.24-0.44), araştırmacıları okuma tutumunu olumlu yönde geliştirecek öğrenci merkezli uygulamalar tasarlamaya yönlendirmektedir. Literatürde araştırmacıların okuma tutumunu geliştirmek için yaptığı birçok deneysel araştırma Akkaya, 2011; Ayçin, 2009; Çakıcı, 2007; Çelik, 2007; Dağtaş, 2013; Güngör Kılıç, 2004; Kırmızı, 2008; Yıldırım, 2010) bulunmaktadır. Araştırmacılar özellikle farklı yöntem ve stratejilere dayalı öğrenci merkezli uygulamaların, okuma tutumuna etkisini test etmiştir. Bu çalışmalar tek tek incelendiğinde her birinin okuma tutumunu geliştirmeye belli bir oranda etkisinin olduğu söylenebilir. Ancak öğrenci merkezli uygulamaların okuma tutumuna genel etkisi hakkında daha genellenebilir ve daha kesin sonuçlara ulaşmak için bu alanda yapılan çalışmaların bütüncül bir şekilde incelenmesi ve bulgularının birleştirilmesi gerekir. Okuma tutumunu alanında yapılan deneysel çalışmaların bulgularını birleştirmeyi sağlayan meta-analiz araştırmalarına yurt dışında rastlanmasına (Mihandoost, 2012; Swart vd. 2022) rağmen ülkemizde bu tarz bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmada, Türkçe derslerinde öğrencilerin okuma tutumunu geliştirme amacı güden, öğrenci merkezli strateji, yöntem ve teknikleri kullanan deneysel çalışmaların etkisi bütüncül bir yapıda ve karşılaştırmalı olarak ele alınacaktır. Birden çok deneysel çalışmanın bulgularını birleştirecek olan bu çalışma, öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerin okuma tutumuna etkisine yönelik daha genellenebilir bir sonuç sunacağı için oldukça önemlidir.

## 2. Kuramsal Çerçeve

### 2.1. Öğrenci Merkezli Uygulamalar

Geleneksel yaklaşım, eğitim alanında bilgi aktarmaya dayalı en eski yaklaşımdır (Güneş, 2015, s. 2). Bu yaklaşımda, eğitim-öğretim faaliyetleri öğretmen merkezli (geleneksel) yöntemlerle yürütülür (Erbil vd., 2003). Eğitim süreci, öğretmen tarafından belirlenen, nispeten sabit bir bilgi yığınının sunulmasından ibarettir. Bu süreçte öğretmenin aktardığı bilgiler mutlak doğru olarak kabul edilir, öğrencilerin kendilerine sunulan bilgileri depolaması beklenir (Demirel, 1996). Uzun yıllar boyunca kullanılan bu yaklaşım, kısa sürede çok fazla bilgi aktarma avantajı sağlamasına rağmen öğretmen rolü (bilgi aktaran), öğretme yöntemi (ezber ve hatırlamaya dayalı), öğrenci (pasif dinleyici) ve öğretilecek içeriğe (mutlak ve değişmeyen bilgi) dair iddiaları nedeniyle eleştirilmiştir (Demirel, 1996; Özpolat, 2013).



Öğrenci merkezli eğitim; öğrenci merkezli strateji, yöntem ve teknikler kullanarak öğrencilerin kendi deneyimleri yoluyla istendik davranış oluşturma biçimidir (McCombs ve Whisler, 1997, s. 9). Bu eğitim anlayışı; öğretilecek içerik (bilgi değişkendir), öğretme yöntemi (sorgulama, buluş ve yapılandırmaya dayalı), öğretmen (rehber) ve öğrenci (katılımcı ve sorumluluk alan) rolü bakımından geleneksel eğitim anlayışından oldukça farklıdır (Demirel, 1996; UNESCO, 2002). Geleneksel öğretimin aksine öğrenci merkezli yaklaşım anlamı yapılandırma, sorgulama ve otantik etkinliklere odaklanır. Yapılandırmacı öğrenme ilkelerine dayanan öğrenci merkezli eğitimin hedefi, bilginin transferi yerine bilginin öğretmen ve öğrenciler tarafından yeniden yapılandırıldığı bir öğrenme ortamı yaratmaktır (Garrett, 2008, s. 34). Öğrenme sürecinde; öğrencilerin öğrenme arzu, ihtiyaç ve deneyimlerine odaklanılmakta, onları aktif kılan yöntem ve teknikler kullanılmaktadır (McCombs ve Miller, 2009). Bu tarz yöntemler, uygun sınıf koşulları ve öğrenme etkinlikleriyle birlikte uygulandığında öğrenme süreci kolaylaşmaktadır.

Yapılandırmacılık, 1990'lerden bu yana, okul müfredatının birçok alanında eğitim reformunu şekillendiren ve öğretime yönelik öğrenci merkezli yaklaşımlar ortaya çıkaran etkili bir güçtür (Westwood, 2008). Yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte, eğitim ortamlarında, geleneksel sınıf ve yapılandırılmış sınıf farklılıkları oluşmaya başlamıştır. Temel becerilerin eğitiminde geleneksel sınıflarda; okuma ve alıştırma kitapları kullanılmakta, bilgiler öğretmen tarafından didaktik olarak verilmekte ve öğrenciler genellikle yalnız çalışmaktadır (Brooks ve Brooks, 1999'dan akt. Schunk, 2014, s. 265). Öğrenci merkezli eğitimin uygulandığı yapılandırılmış sınıflarda, birincil veri kaynakların ve değiştirilebilir materyallerin tercih edildiği, öğretmen ve öğrenci etkileşimi kurularak öğrenci çalışma gruplarının oluşturulduğu (Schuh, 2003'ten akt. Schunk, 2014, s. 265) görülmektedir. Geleneksel sınıflarda öğretmen merkezli, yapılandırılmış sınıflarda ise öğrenci merkezli eğitim anlayışı hâkim olmaktadır.

Türkçe dersi öğretim programlarında 2005 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşıma geçilmiştir. Programda öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklere genişçe yer verilmiş ve öğretim sürecinde öğretmenin rehber rolüne vurgu yapılmıştır (MEB, 2006). Türkçe öğretim programında her ne kadar öğrenci merkezli eğitime geçilmiş olsa da geleneksel eğitime alışan öğretmenlerin yeni yaklaşım ve yöntemleri hemen benimsediği söylenemez (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Bu alanda ortaya konulan pek çok çalışmada (Çarkıt, 2013; Göl, 2016; Öztürk, 2013) Türkçe öğretmenlerinin öğretmen merkezli eğitim anlayışını sürdürdükleri ve öğrenci merkezli yöntem, teknik ve stratejileri çok yoğun kullanmadıkları görülmektedir.

Geleneksel sınıflarda kullanılan öğretmen merkezli uygulamalardan yapılandırılmış sınıf ortamına yönelik tasarlanmış öğrenci merkezli uygulamalara geçiş sürecinde birtakım engeller bulunmaktadır. Bu engeller Lunenberg ve Korthagen'e (2003) göre öğretmenin sürecin işleyişine yönelik yeterince donanımlı olmaması, öğretmen yetiştiricilerinin öğretmen adaylarına sahip olmaları gereken mesleki yeterlilikleri etkili bir biçimde yansıtamamaları ve etkili stratejiler kullanma yeterliliğine sahip öğretmen yetiştiricilerinin sayıca azlığıdır. Öğrenci merkezli uygulamalara geçiş sürecindeki bu engeller genel itibarıyla öğretmen merkezli süregelen eğitim yaklaşımlarının bir neticesidir.

Öğrenci merkezli eğitimin önündeki engelleri ortadan kaldırmak; bu anlayışa uygun yöntem, teknik ve stratejiler ortaya koymak için akademik anlamda çalışmalar yapılmaktadır. Türkçe eğitimi alanında özellikle yapılandırmacı yaklaşım (Ateş, 2017; Lüle Mert, 2017), yaratıcı drama (Güngör, 2008; Kırmızı, 2008), iş birlikli öğrenme (Kırmızı, 2006a; Yıldırım, 2010), çoklu zeka (Yıldırım, 2020; Kırmızı, 2006c), strateji eğitimi (Kanmaz, 2012; Kocaarslan, 2015), çoklu ortam (Özonat, 2019), dijital hikayeleme (Özerbaş ve Öztürk, 2017) vb. yöntem ve tekniklerin başarı ve tutuma etkisi sıklıkla araştırılmıştır. Bu çalışmalar özellikle öğrenci merkezli yapılandırılmış sınıf ortamlarının etkisini bilimsel bir şekilde ortaya koymaları ve bu yöntemlerin uygulanması noktasında öğretmenlere örnek oluşturmaları açısından önemlidir.

## 2.2. Okuma Tutumu

Tutum, bireylerin nesnelere karşı sonradan geliştirdiği çeşitli duygu, düşünce ve davranışları ifade etmektedir. İçerisinde bilişsel ve duyuşsal öğeler ile davranışsal eğilimler bulunduran tutumlar, oldukça kalıcı sistemlere sahiptir (Freedman, Sears ve Carlsmith Akt. Tavşancıl, 2014). Tutumlar, organizmada sabitleşme ve kalıcı olma eğilimi gösterir. Genellikle öğrenme sonucu kazanıldığı düşünülen tutumlar, olumlu ya da olumsuz şekiller gösterebilmekte ve bireylerin davranışlarına yön vermektedir (Özgüven, 1999; Ülgen, 1995). Kişinin bir nesneye yönelik tutumunun, o nesneye yönelik tepkisini etkilediğine inanılmaktadır (Ajzen ve Fishbein, 2005).

Okuma tutumu, okumayla ilgili duygu, düşünce, inanç ve niyetleri içeren bir yapıdır (McKenna vd. 2012). Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. Bilişsel bileşen, bir bireyin okuma hakkında sahip olduğu inanç, görüş ve değerlendirmeleri; duyuşsal bileşen okuma ile ilgili deneyimlenen duyguları; davranışsal bileşen okuma eylemine yönelik davranışsal niyet ve eylemleri ifade eder (Gerdes ve Stromwall, 2008; McKenna vd. 1995; Özbay ve Uyar, 2009). Okuma tutumu, sonradan kazanılan ve bireysel deneyimlerle şekillenen bir yakınlıktır (Yamashita, 2013). Bu yakınlığın bir kez yerleştikten sonra sabitlenerek oldukça az değişkenlik gösterdiği ve okuma

davranışı üzerinde olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğu belirtilmektedir (McGuire, 1969 Akt. Lee ve Schallert, 2014).

Okuma tutumu, öğrencilerin bireysel deneyimlerine, ev ve okul ortamlarına bağlı olarak gelişim gösterir. Literatürde okuma tutumunun nasıl geliştiği ile ilgili farklı teoriler bulunmaktadır. McKenna ve arkadaşları (1994) tarafından ortaya konulan teoriye göre (a) önemli görülen insanların beklentilerine ilişkin inançlar, (b) okumanın sonuna ilişkin inançlar ve (c) okuyucunun bilişüstü durumu okuma tutumunun kazanılması ve gelişiminde etkilidir (Akt. Kocaarslan, 2016b). Öğrencilerin yaş, cinsiyet, deneyim ve ilgileri; öğretmenlerinin ilgi, tutum ve deneyimleri; ailelerinin okuma materyali ile ilgili olanakları, okumaya yönelik tutumları ve rol model olma durumları okuma tutumunun olumlu veya olumsuz yönde gelişimi üzerinde etkilidir (Merisuo-Storm, 2006). Okuma eğitimi alanında yapılan araştırmalar, kızların erkeklere, yaşça küçük olanların büyüklere, okumada başarılı olanların başarısız olanlara nazaran daha olumlu okuma tutumuna sahip olduğunu göstermektedir (Petscher, 2010; Özbay ve Uyar, 2009). Bunun yanı sıra sınav odaklı bir eğitim sisteminin, öğrencilerin olumsuz okuma tutumu geliştirmelerine neden olduğu ifade edilmektedir (Bokhorst-Heng ve Pereira, 2008; Kohn, 2010).

Okuma tutumu ve okuma başarısı arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Okuma eğitimi alanında yapılan bir meta-analizde (Petscher, 2010), okuma tutumu ve okuma başarısı arasındaki ilişkinin (ilkokul öğrencileri için  $Fisher_z=0.44$  ve ortaokul öğrencileri için  $Fisher_z=0.24$ ) oldukça güçlü olduğu ortaya konulmuştur. Olumlu okuma tutumları, yaşam boyu okuma ve öğrenmeye katkı sunmaktadır (McKenna vd., 2012). Okuma tutumu, okuma başarısı ile yakından ilişkili olduğu için sıklıkla araştırılmaktadır.

Türkiye’de okuma becerisine yönelik yapılan deneysel çalışmalarda, okuma tutumunu geliştirecek yöntem, teknik ve uygulamalar araştırılmaktadır (Akkaya, 2011; Ayçin, 2009; Çakıcı, 2007; Çalışkan, 2019; Çelik, 2007; Dağtaş, 2013; Güngör Kılıç, 2004; Kaman ve Ertem, 2018; Kırmızı, 2008; Türkyılmaz, 2014; Yardım, 2021; Yıldırım, 2010). Bu araştırmaların bir kısmında, sınıf dışında yapılan çeşitli uygulamaların (örneğin kitap okumak, velilerle görüşmek) okuma tutumuna nasıl bir katkı sağladığı araştırılmıştır (Çalışkan, 2019; Kaman ve Ertem, 2018; Türkyılmaz, 2014; Yardım, 2021). Önemli sayıda çalışmada ise yapılandırılmış sınıf ortamında gerçekleştirilen öğrenci merkezli uygulamaların, okuma tutumunu geliştirmede etkili olup olmadığı incelenmiştir. Bu çalışmalarda; yapılandırılmış sınıf ortamlarında öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerin okuma tutumunu artırıcı etkisi ile ilgili farklı bulgulara ulaşılmış olması bütüncül bir değerlendirme yapmayı zorunlu kılmaktadır. Bu şekilde yapılacak bir değerlendirme ile farklı çalışmaların bulguları birleştirilerek öğrenci merkezli uygulamaların okuma tutumu üzerindeki genel etkisini görmek ve daha genellenebilir bilgilere ulaşmak mümkün olacaktır.

Okuma tutumunu geliştirmeyi amaçlayan deneysel çalışmaların etkililiğini belirlemek için yurt dışında yapılan az sayıda meta-analize (Mihandoost, 2012; Swart vd. 2022) rastlanmaktadır. Mihandoost (2012) okuma tutumuna yönelik 1990 ve 2011 yılları arasında gerçekleştirilen 26 deneysel çalışmayı içeren bir meta-analiz gerçekleştirmiştir. Bu meta-analizde Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, İsveç, Kore, İran ve Türkiye olmak üzere 6 farklı ülkede ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde yapılan deneysel çalışmalar yer almaktadır. Araştırma sonucunda hesapladığı odds ratio [OR] değerinin deney grubu lehine  $OR=1.51$  (%95 GA: 1.15, 1.99,  $p<.01$ ) manidar olduğunu belirlemiştir. Meta-analizin sonucunda etki büyüklüğü hesaplamasına yer verilmesine rağmen alt grup analizi yapılmamıştır. Swart ve arkadaşları (2022) dönütlerin metni anlamlandırma ve okuma tutumuna etkisine odaklanan deneysel çalışmalar üzerinde bir meta-analiz gerçekleştirmiştir. Bu meta-analiz 2020 Mart ayına kadar yayımlanmış olan 10 deneysel çalışma üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda geri bildirim uygulamalarının okuma tutumu üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Türkiye’de okuma eğitimi alanında çeşitli meta-analizler (örnek Doğan, 2017; Kaldırım ve Tavşanlı, 2018; Kansızoğlu, 2017; Sidekli ve Çetin, 2017; Sur, 2022) yapılmasına rağmen okuma tutumu alanında herhangi bir meta-analize rastlanmamıştır. Öğrenci merkezli yöntem ve tekniklere dayalı sınıf içi uygulamaların öğrencilerin okuma tutumuna etkisini araştıran deneysel çalışmaların farklı sonuçlara ulaşmış olması ve bu çalışmaları bütüncül bir şekilde değerlendirecek bir meta-analize ülkemizde rastlanmamış olması bu meta-analizi gerekli kılmıştır. Bu araştırma, Türkiye’de uygulanan öğrenci merkezli uygulamaların, öğrencilerin okuma tutumları üzerinde ne düzeyde bir etkiye sahip olduğunu ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmada belirlenecek olan etki boyutları ve moderatör analiz sonuçları, sınıf ortamında okuma tutumunu geliştirmede kullanılabilecek öğrenci merkezli uygulamalar konusunda öğretmenlere rehberlik edecektir. Bu araştırmanın sonuçları, öğrenci merkezli uygulamaların okuma tutumuna etkisini inceleyen deneysel çalışmalara bütüncül bir bakış açısı ile bakması açısından, sonrasında yapılacak akademik çalışmalara yön verebilecek niteliktedir.

### 2.3. Amaç

Bu çalışmada, yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda, farklı çalışmalarda kullanılan öğrenci merkezli uygulamaların bütüncül olarak değerlendirilmesi ve çalışmaların okuma tutumu üzerindeki genel etki büyüklüğünün

meta-analiz yöntemi kullanılarak hesaplanması amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıda belirtilen alt problemlere yanıtlar aranmıştır:

1. Türkçe dersinde uygulanan öğrenci merkezli uygulamaların öğretmen merkezli yaklaşımlara göre okuma tutumu üzerindeki genel etkisi nedir?

2. Türkçe dersinde uygulanan öğrenci merkezli uygulamaların okuma tutumu üzerindeki etki büyüklüğü çalışmaların çeşitli özelliklerine (yayın yılı, yayın türü, örneklem büyüklüğü, uygulama bölgesi, sınıf seviyesi, uygulama süresi, kullanılan ölçek türü, uygulama türü) göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

### 3. Yöntem

Bu çalışma, meta-analiz yöntemi ile desenlenmiştir. Meta-analiz, nicel çalışmaların istatistiksel bulgularını sistematik bir şekilde birleştirmeye dayanan bir yöntem olarak görülmektedir (Borenstein, Hedges, Higgins, & Rothstein, 2009). Meta-analiz; benzer ölçütler kullanarak aynı soruyu ele alan verileri özetlemek için uygun yöntemdeki bir dizi çalışmayı (Hedges ve Olkin, 1985, s. XV), çalışmalar arasında yapay olarak yaratılan farklılıkları düzeltip (Schmidt ve Hunter, 2015, s. 16) onları sistematik bir şekilde birleştirmeye odaklanan (Dinçer, 2020) bir yöntemdir. Meta-analizin amacı çeşitli yapılar üzerine işlemler yaparak etki büyüklüğü hakkında bilgi edinmek amacıyla bir dizi çalışmadan elde edilen verileri kullanmaktır (Hedges, 1982, s. 11). Alanyazın taraması sonucunda öğrencilerin, okumaya ilişkin tutumlarının olumlu yönde gelişmesine katkı sağlamak amacıyla, çeşitli deneysel çalışmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Belirtilen deneysel çalışmalara ait nicel verilerin bir araya getirilerek öğrenci merkezli uygulamaların okuma tutumu üzerindeki genel etkisinin belirlenebilmesi için meta-analiz yöntemine ihtiyaç duyulmuştur. Araştırma sorusu belirlendikten sonra meta-analiz sürecinde önerilen; (a) literatür taraması, (b) dahil etme ve hariç tutma kriterlerinin belirlenmesi, (c) dahil edilecek çalışmalar için etki büyüklüğünün hesaplanması, (d) temel meta-analizin yapılması, (e) yayın yanlılığı, moderatör değişken analizi ve (f) sonuçların yazılması işlem adımları takip edilmiştir (Field & Gillett, 2010, s. 6661).

#### 3.1. Çalışma Grubu ve Dâhil Etme Ölçütleri

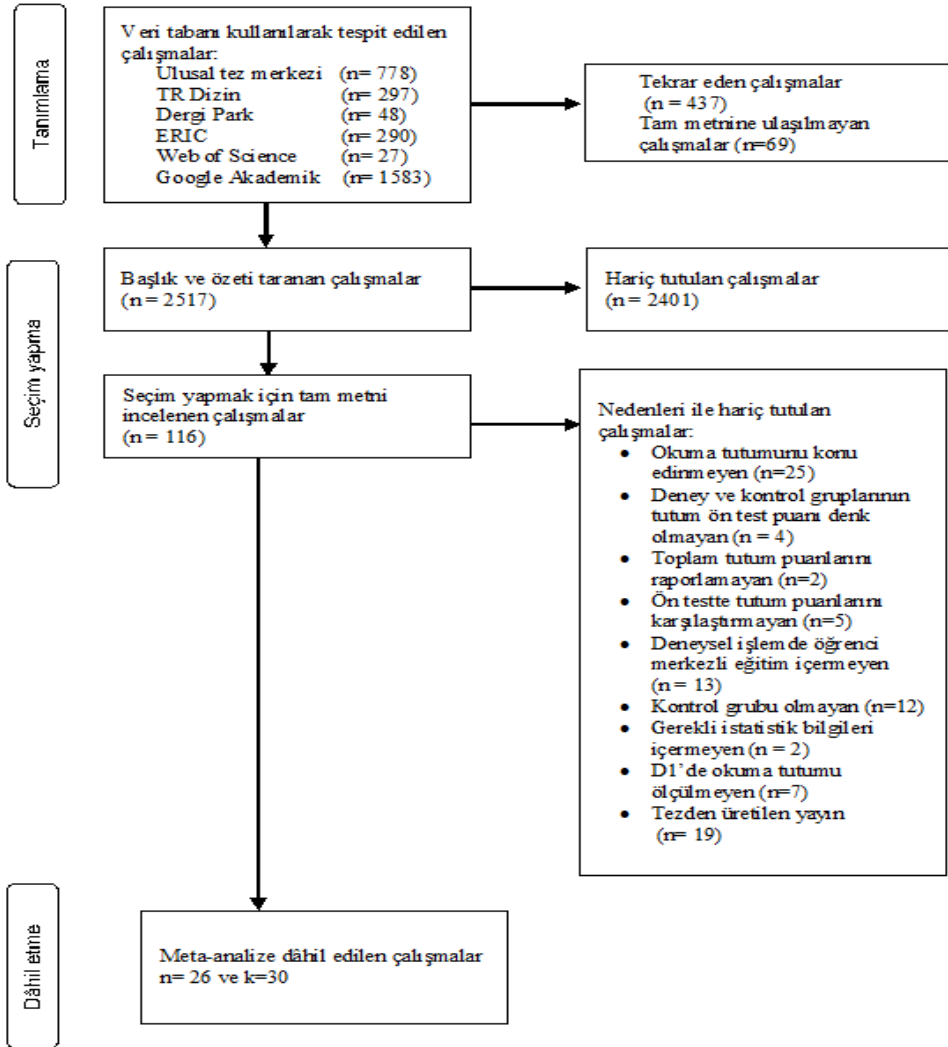
Araştırmaya, 1990-2021 yılları arasında Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik, TR Dizin, Dergipark, Web of Science ve ERIC veri tabanlarında yayımlanmış olan ve öğrenci merkezli uygulamaların okuma tutumu üzerindeki etkisini içeren çalışmalar konu edilmiştir. Araştırmalarda kullanılan öğrenci merkezli uygulamaların, okuma tutumuna etkisinin ne düzeyde olduğunu belirlemek için sınırlı bir zaman dilimindeki çalışmalar meta-analiz kapsamına alınmıştır. Bu kararın alınmasında öğrenci merkezli uygulamalarla ilgili Türkçe eğitimi alanında yapılan deneysel çalışmaların son 30 yılda yoğunlaşması etkili olmuştur.

Araştırmada yer alan çalışmalara ulaşabilmek amacıyla, belirtilen veri tabanlarına Türkçe “okuma tutumu, okumaya yönelik tutum, okuduğunu anlama, etkisi” İngilizce “reading attitude, reading comprehension, effect” anahtar kelimeleri hem birlikte hem de ayrı olarak yazılarak tarama yapılmıştır. 15 Nisan 2022 itibari ile yapılan son taramalar sonucunda ulaşılan sonuçlar Şekil 1’de sunulmuştur. Veri tabanlarında yapılan taramalarda, çalışmaların uygunluğuna öncelikle başlıklar ve özetler okunarak karar verilmiştir. Özetler ve içerikler okunduğunda bazı çalışmaların dâhil edilme ölçütlerine uygun olmadığı, bazılarının da tekrarlı yayın olduğu görülmüştür. Seçim yapmak için geriye kalan 116 çalışmanın tam metni incelenmiştir.

Yapılan taramalar sonucunda tam metinlerine ulaşılabilen deneysel çalışmalar aşağıdaki ölçütlere göre araştırmaya dâhil edilmiştir:

- Çalışmaların bağımlı değişkeninin okuma tutumu olması ve 1990-2021 yılları arasında yapılmış olması,
- Çalışmaların, deney ve kontrol gruplarını içeren deneysel yapıda olması,
- Çalışmalardaki deney grupları için sınıf ortamında öğrenci merkezli uygulamalarla, kontrol grupları için mevcut öğretim programıyla öğretim yapılması,
- Çalışmalarda meta-analiz yöntemiyle hesaplama yapılabilmesi için gerekli istatistiksel verilerin yer alması,
- Çalışmaların ana dilindeki (D1) okuma tutumunu geliştirmeye yönelik olması,
- Çalışmalarda deneysel işlem öncesi, deney ve kontrol grubunun okuma tutum puanları arasında istatistiksel olarak manidar bir farkın olmadığı bulgulanması,
- Çalışmaların uygulama yerinin Türkiye olması ve rapor dilinin Türkçe veya İngilizce olması,
- Çalışmaların makale, yüksek lisans tezi, doktora tezi, kitap bölümü, rapor veya bildiri şeklinde olması,
- Aynı yazara ait, aynı verileri içeren makale ve tez tespit edilmesi durumunda daha kapsamlı veri içermesi açısından tez çalışmasına ait verilerin esas alınması,
- Çalışmalarda birden fazla deney grubunun olduğu durumlarda bu deney gruplarından her birinin farklı bir çalışma gibi araştırmaya dâhil edilmesi,
- Çalışmada uygulamanın yapıldığı şehir ve uygulama süresi bilgilerinin yer alması.

Bu kriterlerin dışında, veri analizi sürecinde bir çalışma uç değerlerde olduğu için çıkarılmıştır. Netice itibariyle belirtilen şartları sağlayan 3 makale, 10 yüksek lisans tezi ve 13 doktora tezi olmak üzere 26 çalışmanın nicel verileri, meta-analiz sürecinde kullanılmıştır. Bununla birlikte bir çalışmada 3, iki çalışmada ise 2 farklı deney grubu yer aldığı ve bu çalışmaların her biri müstakil birer çalışma olarak kabul edildiği için araştırmadaki toplam çalışma sayısı 30 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak bu meta-analiz kapsamına alınan çalışmaların deney gruplarında 846, kontrol gruplarında 841 olmak üzere toplam 1687 kişi yer almıştır.



Şekil 1. Çalışmalara ait PRISMA akış şeması

### 3.1.2. Çalışmaların Kodlanması

Araştırmaya belirtilen ölçütler doğrultusunda dâhil edilebileceği düşünülen çalışmalar için kodlama formu oluşturulmuştur. Kodlama formunda çalışmanın adı, yazar(lar)ı, yılı, yayın türü, uygulama bölgesi; çalışmadaki deney ve kontrol gruplarının sınıf düzeyleri, okuma tutumuna ilişkin son test puan ortalamaları, standart sapma değerleri, örneklem büyüklükleri, Mann Whitney U / t / F ve p değerleri; bu gruplarda kullanılan öğrenci merkezli uygulamalar ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Çalışmalar her iki yazar tarafından kodlama formlarına ayrı ayrı işlenmiştir. Kodlama güvenilirliğini sağlamak için iki yazar arasındaki kodlama uyumu incelenmiştir. Bunun için Miles ve Huberman’ın (1994) Güvenirlik=Görüş

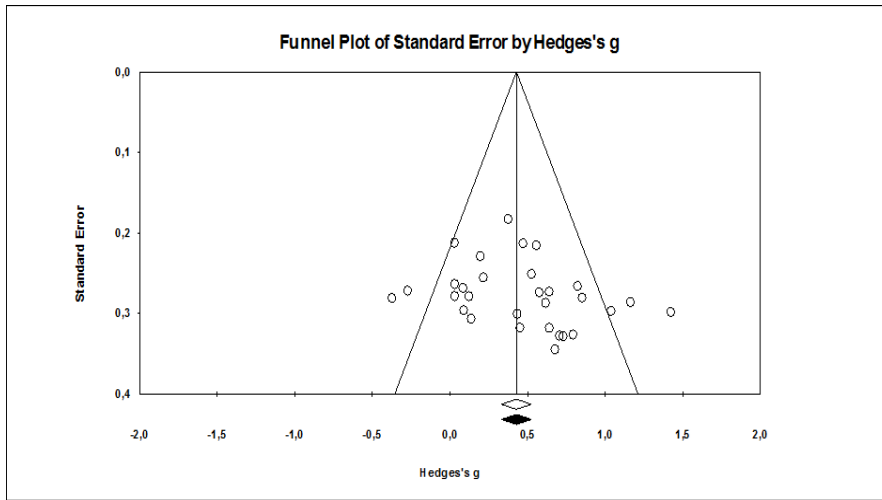
Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)×100 formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda kodlayıcılar arası uyum indeksi 0.91 bulunmuştur. Görüş ayrılıkları tartışılarak çözümlenmiştir.

### 3.2. Verilerin Analizi

Verilerin analiz sürecinde; uç değer kontrolü, yayın yanlılığı, modelin belirlenmesi ve meta-analizin gerçekteştirilmesi adımları izlenmiştir. Uç değer kontrolü için çalışmalara ait etki büyüklüklerinin güven aralıkları ve standartlaştırılmış artık kat sayıları (standardized residual) incelenmiştir. Standartlaştırılmış artık kat sayısı 3.74 olan bir çalışmanın uç değer olabileceği düşünölmüştür. Meta-analiz çalışmalarında tespit edilen uç değerler, standartlaştırılmış artık kat sayısı mutlak değer 3'ten büyükse araştırmanın sağlıklı bir şekilde yürütölmesi için araştırma kapsamı dışında tutulabilmektedir (Viechtbauer ve Cheung, 2010'dan Akt. şen ve Yıldırım, 2020, s. 68). Bu bağlamda bir çalışma kapsam dışı bırakılmış ve bundan sonraki süreçte meta-analiz 30 çalışma ile gerçekteştirilmiştir.

#### 3.2.1. Yayın Yanlılığının İncelenmesi

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik verilerini elde etmek ve yayın yanlılığını tespit etmek amacıyla huni grafiğine, Güvenli N katsayısına (Rosenthal, 1979), sıra ilişkisine (Begg, 1994), regresyon testine (Egger vd. 1997) ve kırpma doldurma testinin (Duval ve Tweedie, 2000) verilerine bakılmıştır. Elde edilen verilere ilişkin huni grafiği şekil 2'de gösterilmiştir:



şekil 2. Çalışmaların etki büyüklüklerinin dağılımını gösteren huni grafiği

şekil 2'de, çalışmaların genelde huninin orta seviyesinde yer aldığı, örnekleme büyüklüğü çok düşük ya da çok yüksek olan çalışmaların az sayıda olduğu görölmektedir. Huni grafiğinde yayın yanlılığı olmaması durumunda noktaların simetrik bir şekilde dağılması beklenir (Cooper, Hedges ve Valentin, 2009). şekildeki noktaların simetrik değil ancak simetriye oldukça yakın bir şekilde dağılım göstermesi araştırmada yayın yanlılığının düşük olduğunu düşöndürmektedir. Yayın yanlılığının belirlenmesi adına yapılan güven testlerine ilişkin veriler Tablo 1'de yer almaktadır:

Tablo 1  
*Rosenthal ve Orwin'in Güven Testine İlişkin Veriler*

Güven Testi	Teste İlişkin Tanımlayıcılar	Değerler
Rosenthal'in Güvenli N verileri	İncelenen çalışmalara ait Z değeri	8.9386
	İncelenen çalışmalara ait p değeri	0.000
	Alfa	0.050
	Yön	2.000
	Alfa için Z değeri	1.959
	İncelenen çalışma sayısı	30
	Hata Koruma Sayısı (Fail-Safe Number)	594
Orwin'in Güvenli N verileri	İncelenen çalışmalara ait Hedges' g	0.427
	"Önemsiz" bir Hedges' g için ölçüt	0.10000
	Kayıp çalışmalar için ortalama Hedges' g	0.00000
	Hata Koruma Sayısı (Fail-Safe Number)	99

Tablo 1'deki verilere göre Rosenthal hata koruma sayısı (Rothstein, Sutton ve Boronstein, 2006), .05 güven düzeyinde 594 olarak bulunmuştur. Bu değer,  $5k+10$  formülü (Fragkos, Tsagris ve Frangos, 2014) ile elde edilen 160 değerinden çok daha büyük olması, bulgularda yayın yanlılığının olmadığını göstermektedir.

Orwin'in Güvenli N'sine ilişkin verilere göre araştırmanın genel etki büyüklüğü 0.427 olarak tespit edilmiş, tespit edilen etki büyüklüğünün 0.100'e düşmesi için bu meta-analiz araştırmasına 99 çalışmanın daha dâhil edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Aşağıda sıra korelasyonu ve regresyon testine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 2  
*Begg ve Mazumdar ile Egger'in Güven Testi Sonuçları*

Güven Testi	Teste İlişkin Tanımlayıcılar	Değerler
Begg ve Mazumdar'ın Sıra Korelasyonu	Tau	0.275
	Tau için z değeri	2.140
	P değeri (tek yön)	0.016
	P değeri (çift yön)	0.032
	Standart hata	1.689
	%95 alt limit (iki kuyruklu)	-0.977
Egger'in Regresyon Testi	%95 üst limit (iki kuyruklu)	5.943
	T değeri	1.469
	Serbestlik derecesi	28
	P değeri (tek yön)	0.076
	P değeri (çift yön)	0.152

Tablo 2'deki verilere göre Begg ve Mazumdar testinin Kendall's tau değeri 0.275 ve çift kuyruklu  $p$  değeri 0.032 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgular yayın yanlılığının olabileceğini göstermektedir. Ancak literatürde sıra korelasyon testinin yalnızca çok sayıda çalışmayı içeren meta-analizlerde (en az 75) güçlü olduğu, az (10 ve altı) ve orta sayıda (25) çalışma içeren meta-analizlerde duyarlılık düzeyinin düşebileceği belirtilmektedir (Borenstein vd., 2009; Gjerdevik ve Heuc, 2014; Sterne vd., 2000). Testlerin duyarlılık düzeyi birbirinden farklı olduğu için yayın yanlılığının birden fazla testle incelenmesi tavsiye edilmektedir (McClain vd., 2021). Egger'in regresyon testinden elde edilen tek ve çift kuyruklu  $p$  değerlerinin manidar olmaması, yayın yanlılığının olmadığını göstermektedir. Yayın yanlılığının belirlenmesi adına yapılan bir başka test olan Kırpma Doldurma testinin verileri Tablo 3'te yer almaktadır:

Tablo 3  
*Kırpma Doldurma Güven Testi Verileri*

Güven Testi	Teste İlişkin Tanımlayıcılar	Değerler
Kırpma Doldurma	Kırpılmış Çalışma Sayısı	0
	Gözlemlenen Etki Büyüklüğü Değeri	0.427
	Düzenlenmiş Etki Büyüklüğü Değeri	0.427
	Kırpılmış Çalışmaların Yönü	-

Tablo 3'e göre kırılmış çalışma bulunmamakta ve gözlenen etki büyüklüğü değeri ile düzenlenmiş etki büyüklüğü değeri eşit görünmektedir (bkz. Şekil 1). Netice itibarıyla elde edilen sonuçlar, çalışmada düşük bir oranda yayın yanlılığının bulunabileceğini ancak bunun önemli olmadığını göstermektedir. Meta-analize dâhil edilen çalışma sayısının azlığı olası yayın yanlılığının nedenleri arasında gösterilebilir.

### 3.2.2. Meta-Analiz Modelinin Belirlenmesi

Meta-analiz çalışmalarında genel etki büyüklüğünü belirlemek için hangi yöntemin uygulanacağı oldukça önemlidir. Literatürde sabit etkiler modeli ve rastgele etkiler modeli olmak üzere iki etki modeli bulunmaktadır. Bu iki modelin varsayımları birbirinden farklıdır (Borenstein vd., 2009). Sabit etkiler modeli, meta-analizdeki tüm çalışmalar için sadece bir tane gerçek etki büyüklüğünün olduğunu varsaymaktadır. Rastgele etkiler modeli ise örneklem büyüklüğü, katılımcıların yaş ve eğitim seviyeleri gibi bazı ara değişkenler nedeniyle gerçek etki büyüklüğünün çalışmadan çalışmaya değişebileceğini vurgulamaktadır (Üstün ve Eryılmaz, 2014). Bu doğrultuda yapılan incelemelerde; çalışmalarda kullanılan örneklem düzeyi ve öğrenci merkezli uygulama türü başta olmak üzere çalışmalar arasında pek çok farkın olduğu görülmüştür. Çalışmaların karakteristik özelliklerinin farklı olması rastgele etkiler modelini kullanma beklentisini güçlendirmiştir.

Meta-analizde kullanılacak model belirlenirken etki büyüklüklerinin dağılımı (homojen ve heterojen) göz önünde bulundurulmaktadır. Dağılım homojen ise sabit etki, heterojen ise rastgele etkiler modelinin kullanılması önerilmektedir (Ellis, 2010). Dağılımın homojen/heterojenliğini belirlemek için kullanılması önerilen  $Q$ ,  $df$ ,  $p$  ve  $I^2$  istatistikleri (Cheung, 2015) incelenmiştir.  $Q$  istatistiği sonucunda elde edilen  $p$  değerinin manidar olması çalışmaların heterojen bir yapıda olduğunu göstermektedir (Card, 2012; Pigott, 2012).  $I^2$  değeri, heterojenliğin oranı hakkında bilgi sunmaktadır.  $I^2$  için %30 ve %60 arası orta düzey, %75 ve üstü yüksek düzey heterojenlik anlamındadır (Higgins ve Thompson, 2002). Bu çalışmada,  $Q$  ( $Q=61.46$ ,  $df=29$ ,  $p<.05$ ) ve  $I^2$  (52.82) istatistikleri çalışmalar arasında heterojenlik olduğunu gösterdiği için genel etki büyüklüğü rastgele etkiler modeli ile hesaplanmıştır.

### 3.2.3. Meta-Analizin Gerçekleştirilmesi

Çalışmalardan elde edilen verilerin etki büyüklüklerinin analiz edilebilmesi amacıyla CMA (Comprehensive Meta Analysis) programı kullanılmıştır. CMA programıyla çalışmaların etki büyüklükleri hem ayrı ayrı hem de genel olarak hesaplanmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında ön test açısından manidar bir fark bulunmayan çalışmalar meta-analize dâhil edildiği için bu çalışmada etki büyüklüğü son test puanları üzerinden hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü 28 çalışmada ortalama, standart sapma ve örneklem büyüklüğü değerleri kullanılarak; 2 çalışmada ise Mahn Whitney U değerleri formül yardımıyla (Lenhard ve Lenhard, 2016) dönüştürülerek hesaplanmıştır.

İçerdiği formülde, küçük örneklemelerde ( $n<20$ ) yanlılık düzeltmesine yer verdiği için etki büyüklüğü hesaplamasında Hedges'  $g$  tercih edilmiştir. Hedges'  $g$  etki katsayısı; 0 - 0.15 önemsiz, 0.15-0.40 küçük düzey, 0.40 - 0.75 orta düzey, 0.75 - 1.10 geniş düzey, 1.10 - 1.45 çok geniş düzey, 1.45 ve üstü mükemmel düzey (Thalheimer ve Cook, 2002; Dinçer, 2020) referans alınarak yorumlanmıştır.

Araştırmada, alt grup analizleri Analog ANOVA ile yapılmıştır. Analog ANOVA alt gruplar arasındaki etki büyüklüğünün farklı olup olmadığını belirlemek için yapılan ki-kare temelli bir analiz tekniğidir (Lipsey & Wilson, 2001). Analog ANOVA'da değişkenler arasındaki farkın manidarlığı,  $Q_{between}$  ( $Q_b$ ) ve  $Q_{within}$  ( $Q_w$ ) olmak üzere iki farklı  $Q$  değeri ile incelenmektedir.  $Q_w$ , moderatör değişkenin homojenliğini kendi içinde test ederken,  $Q_b$  gruplar arasındaki homojenliği test eder (Hedges ve Olkin, 1985).  $Q_b$  nin manidarlığı ( $p<.05$ ) gruplar arasındaki etki büyüklüğü farklılığının istatistiksel olarak önemli olduğunu göstermektedir.  $Q_w$  nin manidarlığı ise, grup içindeki farklılıkların istatistiksel olarak önemli olduğunu göstermektedir.

Bu çalışma kapsamında; yayın türü, yayın yılı, sınıf düzeyi, uygulama bölgesi, uygulama süresi, ölçek, örneklem büyüklüğü ve deneysel işlemlerde yapılan uygulama türü değişkenlerine yönelik alt grup analizi gerçekleştirilmiştir. Okuma tutumunu geliştirmek için yapılan deneysel müdahalelerin etki büyüklüklerindeki farklılıkların bu değişkenlere bağlı olabileceği düşünülmüştür. Alt gruplarda çalışmaların birbirine yakın sayılarda dağılmasına ve grup üyeliği için iki yazarın ortak görüş bildirmiş olmasına dikkat edilmiştir. Buna göre yayın türü iki (yüksek lisans tezi, doktora tezi), yayın yılı altı (2004-2007, 2008-2010, 2011-2015, 2016-2017, 2018-2019, 2020-2021 yılları), örneklem büyüklüğü dört (30-40, 41-50, 51-60, 61 ve üzeri öğrenci), uygulama bölgesi beş (Doğu Anadolu, Ege, İç Anadolu, Karadeniz, Marmara), sınıf seviyesi dört (4, 5, 6 ve 7. sınıf), uygulama süresi altı (6-12 saat, 14-20 saat, 24-30 saat, 36-42 saat, 50-56 saat, 60 saat ve üzeri), ölçek türü McKenna ve Kear'ın Türkçeye farklı kişiler tarafından uyarlanan ölçeği (Başaran & Ateş 2009; Çakıroğlu & Palancı 2015; Kocaarslan 2014; 2016a), Güngör Kılıç (2004), Kırmızı (2006), Ünal (2006) tarafından geliştirilen ölçekler, ilgili çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçekler (Durmuş, 2007; Güneşli, 2007; Yurdakal, 2018) ve bunların dışında kalan diğer olarak adlandırılan ölçekler (Gömlüksiz, 2004; Karahan, 2018, Özbay ve Uyar, 2009) olmak üzere altı, uygulama türü beş (okuma stratejilerine

dayalı uygulamalar, metin temelli uygulamalar, çoklu uyaranlara dayalı uygulamalar, iş birlikli öğrenmeye dayalı uygulamalar, yaratıcı dramaya dayalı uygulamalar) alt gruba ayrılarak incelenmiştir. Alt gruplar arası karşılaştırma yaparken bir grupta iki ve daha az çalışmanın olduğu durumlarda, ilgili çalışmalar analiz dışı tutulmuştur.

#### 4. Bulgular

##### 4.1. Çalışmalara Yönelik Bilgiler

Bu meta-analize belirlenen kriterlere uygun 30 çalışma dâhil edilmiştir. Bu çalışmaların deney gruplarında, dersler öğrenci merkezli uygulamalarla; kontrol gruplarında ise Türkçe öğretim programının önerdiği etkinlikler doğrultusunda işlenmiştir. Öğretim programları çeşitli öğrenci merkezli uygulamalar önerse de öğretmenlerin bunları nasıl ve ne kadar uyguladıkları kesin bilinmediği için araştırmacılar, belli yöntemlerin yoğun bir şekilde kullanıldığı yapılandırılmış sınıf ortamlarının okuma tutumu üzerindeki etkisini deneysel süreçlerle araştırmıştır.

Öğrenci merkezli uygulamaların öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına etkisini inceleyen mevcut meta-analizde yer alan 30 çalışmaya ilişkin bilgiler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

##### Meta-Analizde Yer Alan Çalışmalara Yönelik Bilgiler

Çalışma	Sınıf	N	Ölçek	Uygulama	Yer	Uyg. süresi
1. Akkaya 2011 Makale	8	120	Kırmızı 2006	Okuma stratejileri eğitimi.	İzmir	8HxBY
2. Ayçin 2009 YL Tezi	5	50	Güngör Kılıç 2004	Okuma stratejileri eğitimi. İSOTEG tekniğine (incele, sorgula, okuma, tekrar etme, gözden geçirme) dayalı uygulamalar.	Adana	7Hx6S
3. Buzlu 2019 YL Tezi	6	64	Diğer Karahana 2018	Okuma stratejileri eğitimi. Zihin haritalama tekniği ile izlenen film, okunan metin, işlenen dil bilgisi konuları vb.ne yönelik uygulamalar.	Erzurum	6HxBY
4. Çelik 2017 DR Tezi	7	44	Diğer Gömlüksiz 2004	Çoklu uyaranlara dayalı uygulamalar. Görsel okuryazarlık becerisi etkinlikleri.	Çanakkale	3Hx2S
5. Demir 2019 YL Tezi	7	34	Ünal 2006	İş birlikli öğrenme. Kitap okuma çemberi kapsamında yapılan uygulamalar.	Kırıkkale	12Hx1S
6. Demirtaş 2019 YL Tezi	4	50	Ünal 2006	Metin merkezli uygulamalar. Kelime duvarı tekniği ile metinlerdeki bilinmeyen kelimelere yönelik yapılan uygulamalar.	Niğde	5HxBY
7. Durmuş 2017 DR Tezi	7	54	Araştırmacı	Metin merkezli uygulamalar. Metinsel aşkınlık kuramı kapsamında metinler arası ilişkilere yönelik yapılan uygulamalar.	Malatya	10Hx2S
8. Erden 2016a YL Tezi	5	55	Ünal 2006	İş birlikli öğrenme. İşlenen metinleri anlamlandırmaya yönelik birleştirme tekniğine dayalı uygulamalar.	Bolu	6Hx6S
9. Erden 2016b YL Tezi	5	56	Ünal 2006	Yaratıcı drama. İşlenen metinleri anlamlandırmaya yönelik yaratıcı drama uygulamaları.	Bolu	6Hx6S
10. Gençler 2018 YL Tezi	5	39	Diğer Özbay & Uyar 2009	Metin merkezli uygulamalar. Okuma becerileri dersine yönelik hazırlanan metin merkezli uygulamalar.	Malatya	10Hx2S

(Not: H. hafta, s. haftalık ders saati, BY ilgili çalışmada bilgi yok anlamında)



Tablo 4. devamı

Çalışma	Sınıf	N	Ölçek	Uygulama	Yer	Uyg. süresi
11. Güneyli 2007 DR Tezi	5	39	Araştırmacı	Metin merkezli uygulamalar. Okuma ve yazma becerilerine yönelik metinlerden hareketle oluşturulan etkin öğrenme tekniğine dayalı uygulamalar.	KKTC	14Hx6S
12. Güngör 2008 Makale	5	53	Güngör Kılıç 2004	Yaratıcı drama. İşlenen metinleri anlamlandırmaya yönelik yaratıcı drama uygulamaları.	İzmir	10Hx2S
13. Güngör Kılıç 2004 DR Tezi	6	56	Güngör Kılıç 2004	İş birlikli öğrenme. İşlenen metinleri anlamlandırmaya yönelik birlikte öğrenme tekniğine dayalı uygulamalar.	İzmir	15Hx2S
14. Kanmaz 2012 DR Tezi	5	55	Güngör Kılıç 2004	Okuma stratejileri eğitimi. İSOAT tekniğine (inceleme, sorgulama, okuma, anlatma, tekrar etme) dayalı uygulamalar.	Denizli	9Hx4S
15. Karadoğan 2020 YL Tezi	2	40	Uyarlayan Kocaarslan 2016a	Metin merkezli uygulamalar. Etkileşimli kitap okuma uygulamaları.	Balıkesir	6Hx2S
16. Kayıpmaz 2011 YL Tezi	5	60	Uyarlayan Başaran & Ateş 2009	İş birlikli öğrenme. Probleme dayalı öğrenme yöntemi ile senaryolardaki problemlere dayalı uygulamalar.	Çankırı	4Hx4S
17. Kırmızı 2006a DR Tezi	4	89	Kırmızı 2006	İş birlikli öğrenme. Okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için çoklu zekâ kuramına ve birlikte öğrenme tekniğine dayalı uygulamalar.	İzmir	14Hx4S
18. Kırmızı 2006b DR Tezi	4	87	Kırmızı 2006	İş birlikli öğrenme. Okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için birlikte öğrenme tekniğine dayalı uygulamalar.	İzmir	14Hx4S
19. Kırmızı 2006c DR Tezi	4	88	Kırmızı 2006	Çoklu uyarılara dayalı uygulamalar. Okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için çoklu zekâ kuramına dayalı uygulamalar.	İzmir	14Hx4S
20. Kırmızı 2008 Makale	4	75	Kırmızı 2006	Yaratıcı drama. Dil becerilerine özelde okuma becerisine yönelik yaratıcı dramaya dayalı uygulamaları.	İzmir	7HxBY
21. Kocaarslan 2015 DR Tezi	4	54	Uyarlayan Kocaarslan 2014	Okuma stratejileri eğitimi. Zihinsel imaj oluşturma tekniğine dayalı uygulamalar.	Bartın	8Hx5S
22. Özdemir 2019 DR Tezi	4	54	Uyarlayan Kocaarslan 2016a	Çoklu uyarılara dayalı uygulamalar. Okuma becerisine yönelik artırılmış gerçeklik temelli uygulamalar.	Kars	6Hx5S
23. Tekdemir 2019 YL Tezi	7	41	Uyarlayan Çakıroğlu & Palancı 2015	Okuma stratejileri eğitimi. 5E öğretim modeline (giriş, keşfetme, açıklama, derinleştirme, değerlendirme) dayalı okuma etkinlikleri.	Bursa	6Hx4S
24. Türkben 2017 DR Tezi	6	60	Diğer Özbay & Uyar 2009	Okuma stratejileri eğitimi. Etkileşimsel okuma modeline dayalı etkinlikler.	Ankara	11Hx6S
25. Uyar 2019 YL Tezi	5	38	Uyarlayan Çakıroğlu & Palancı 2015	Okuma stratejileri eğitimi. Okuyarak yarışyorum etkinliğine (motive ol, anla- anlat, çıkarlığı tamamlama, kalfalığı tamamlama, usta ol basamaklarından oluşmakta) yönelik uygulamalar.	Kütahya	6Hx2S

Tablo 4. devamı

Çalışma	Sınıf	N	Ölçek	Uygulama	Yer	Uyg. süresi
26. Yıldırım 2010 DR Tezi	5	44	Kırmızı 2006	İş birlikli öğrenme. Temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik iş birlikli öğrenme yöntemine dayalı uygulamalar.	Kırşehir	10Hx6S
27. Yıldırım 2020 DR Tezi	5	50	Güngör Kılıç 2004	Çoklu uyaranlara dayalı uygulamalar. Çoklu uyaranlarla desteklenen kelime öğretimi uygulamaları.	Bursa	BY
28. Yiğit 2021a DR Tezi	6	50	Kırmızı 2006	İş birlikli öğrenme. Okuma becerisini geliştirmeye yönelik birlikte öğrenme tekniğine dayalı uygulamalar.	Trabzon	9Hx3S
29. Yiğit 2021b DR Tezi	6	50	Kırmızı 2006	İş birlikli öğrenme. Okuma becerisini geliştirmeye yönelik ekran destekli öğrenmeye dayalı uygulamalar.	Trabzon	9Hx3S
30. Yurdakal 2018 DR Tezi	4	38	Araştırmacı	Metin merkezli uygulamalar. Yaratıcı okumaya yönelik uygulamalar.	Denizli	14Hx4S

Tablo 4'ten bu meta-analiz kapsamına alınan çalışmaların; 2004-2021 yılları arasında gerçekleştirildiği, 4-8. sınıf düzeyindeki öğrencilerle yürütüldüğü ve 34-120 arası örnekleme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Çalışmalarda öğrencilerin okuma tutumları; Kırmızı (2006), Güngör Kılıç (2004), Ünal'ın (2006) geliştirdiği ölçekler, uyarlama ölçekler, araştırmacıların kendilerinin geliştirdiği ölçekler ve diğer kategorisinde yer alan ölçeklerle ölçülmüştür. Uyarlama ölçek olarak McKenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilen Kocaarslan (2014; 2016a), Çakıroğlu ve Palancı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan versiyonların kullanıldığı görülmüştür. Çalışmaların deney gruplarında; okuma stratejilerine dayalı uygulamalar, metin temelli uygulamalar, çoklu uyaranlara dayalı uygulamalar, iş birlikli öğrenmeye dayalı uygulamalar ve yaratıcı dramaya dayalı uygulamalar kullanılmıştır. Türkiye'nin farklı şehirlerinde yürütülen bu çalışmalarda deneysel uygulama süresi 3-14 hafta arasındadır. Bazı çalışmalarda uygulama süresi ile ilgili net bilgilere rastlanılmadığı için BY (bilgi yok) kodu kullanılmıştır.

#### 4.2. Etki Büyüklüğüne Yönelik Bulgular

Öğrenci merkezli uygulamaların öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına etkisini inceleyen bu çalışmada, meta-analizde yer alan 30 çalışmanın bireysel etki büyüklüklerini birleştirmede kullanılacak modele karar vermek için yapılan heterojenlik testinin sonuçlarına, sabit ve rastgele etkiler modellerinin bulgularına Tablo 5'te yer verilmiştir.

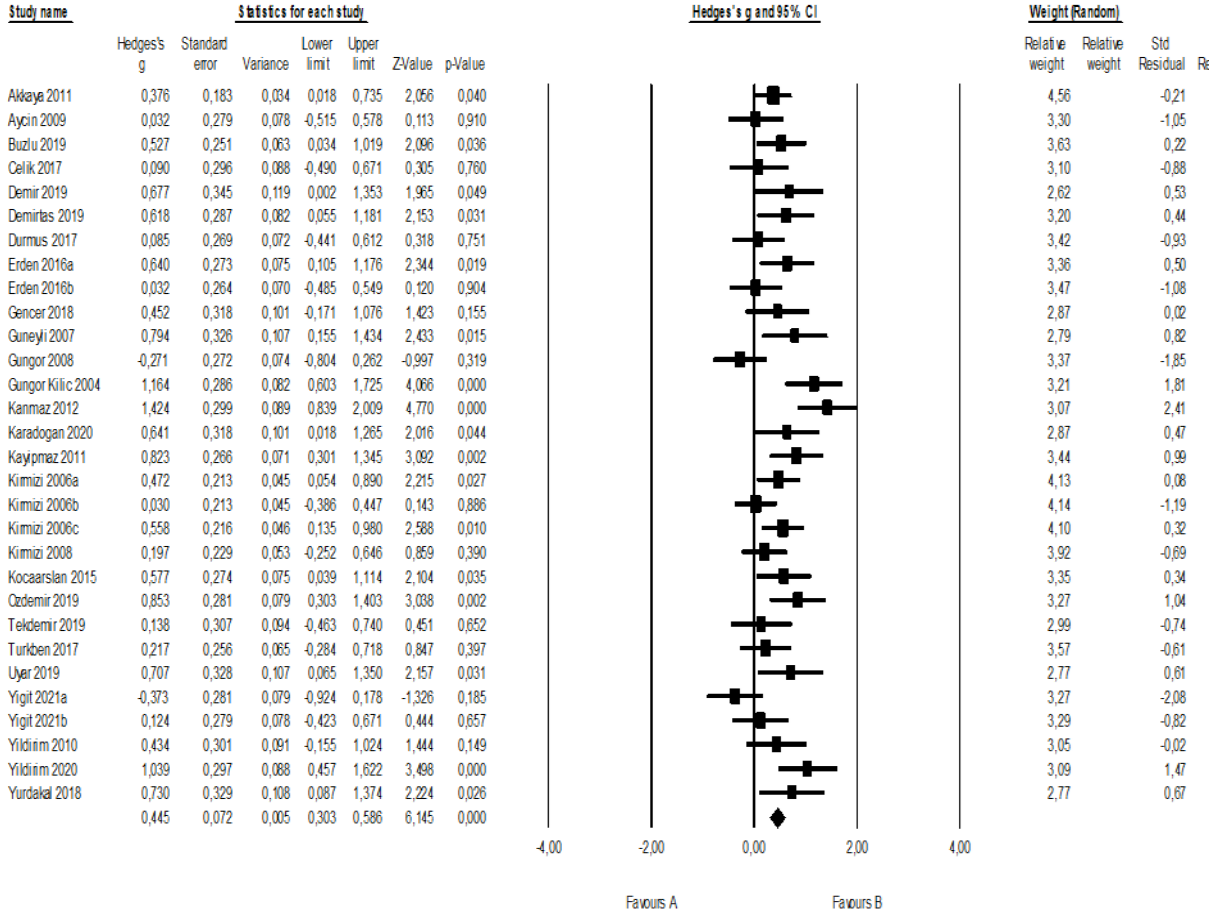
Tablo 5  
Genel Etki Büyüklüğü ve Heterojenlik Testi Sonuçları

Model	N	E.B.(g)	Z	SH	%95 GA		df	Q	p	I <sup>2</sup>
					Alt	Üst				
Sabit etkiler	30	0.428	8.71	0.04	0.332	0.524	29	61.468	0.00	52.82
Rastgele etkiler	30	0.445	6.14	0.07	0.303	0.586				

Tablo 5'te serbestlik derecesi 29 için hesaplanan kıkare değerinin manidar olduğu ( $Q=61.46$ ,  $df=29$ ,  $p<.05$ ) ve  $I^2$  değerinin orta düzeyde (yaklaşık %53) heterojenlik belirttiği görülmüştür. Bu nedenle sonuçlarının rastgele etkiler modeline ait verilere dayanılarak değerlendirilmesine karar verilmiştir.

Bu çalışmada hesaplanan genel etki büyüklüğünün; ( $g=0.445$ ,  $GA=0.303-0.586$ ,  $SH=0.07$ ,  $p<.001$ ) orta düzeyde ve manidar olduğu görülmüştür. Belirtilen değerler, öğrenci merkezli uygulamaların öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Bir başka ifadeyle deney grupları için tercih edilen öğrenci merkezli uygulamalar, Türkçe Dersi Öğretim Programına uygun olarak öğrenim gören kontrol grupları için kullanılan yöntemlere oranla öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına pozitif anlamda daha fazla etki etmektedir. Kontrol gruplarında dersler öğrenci merkezli öğretim programlarına göre yürütülse de derslerde öğretmenlerin hangi yöntemleri nasıl kullandıkları net olarak bilinmemektedir.

Rastgele etkiler modeli ile hesaplanan genel etki büyüklüğü ve çalışmalara ilişkin bireysel etki büyüklüğü, alt ve üst sınır güven aralığı, ağırlık düzeyi ve standartlaştırılmış artık kat sayılarını gösteren orman grafiği Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Çalışmalara ilişkin orman grafiği

Şekil 3 incelendiğinde en büyük etki büyüklüğü değerinin  $g=1.42$  ve en küçük etki büyüklüğü değerinin  $g=-0.37$  olduğu görülmektedir. İki çalışma hariç bütün çalışmaların pozitif etkiye ve deney grupları lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin 17 tanesinin istatistiksel olarak manidar olduğu ( $p<0.05$ ), 13 tanesinin de manidar olmadığı ( $p>0.05$ ) görülmüştür. Birçok çalışmada yapılan deneysel müdahalenin deney grubu lehine manidar bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

#### 4.3. Moderatör Değişkenlere Göre Etki Büyüklüğünün İncelenmesi

Öğrenci merkezli uygulamaların öğrencilerin okuma tutumlarına yönelik etkisi üzerine yapılan çalışmaların; yayın yılı, yayın türü, örneklem büyüklüğü, uygulama bölgesi, sınıf seviyesi, uygulama süresi, ölçek ve uygulama türü kategorik değişkenlerine ilişkin yapılan Analog ANOVA sonuçları Tablo 6'daki gibidir:

Tablo 6  
Moderatör Değişkenlere İlişkin Analog ANOVA Sonucu

Moderatör değişken	Alt Grup	N	E.B. (g)	Z	%95 GA	Q <sub>w</sub>	Q <sub>b</sub>	sd
<b>Yayın Yılı</b>	2004-2007	5	0.567	3.105**	[.209, .925]	41.036*	14.268*	5
	2008-2010	5	0.181	1.500	[-.05, .418]			
	2011-2015	3	0.928	3.815**	[.451, 1.40]			
	2016-2017	5	0.213	1.762	[-.02, .450]			
	2018-2019	8	0.586	5.501**	[.377, .795]			
	2020-2021	4	0.350	1.126	[-.25, .958]			
<b>Yayın Türü</b>	Doktora tezi	16	0.499	4.347***	[.274, .724]	53.100**	0.042	1
	Yüksek lisans	11	0.470	5.358***	[.298, .641]			
<b>Örneklem Büyüklüğü</b>	30-40	6	0.665	4.980***	[.403, .926]	53.457**	5.586	3
	41-50	8	0.258	1.701	[-.03, .555]			
	51-60	10	0.545	3.290**	[.221, .870]			
	61 ve üzeri	6	0.356	4.063***	[.184, .527]			
<b>Uygulama Bölgesi</b>	Doğu Anadolu	4	0.476	2.982**	[.163, .788]	53.709***	2.472	4
	Ege	10	0.511	3.530***	[.289, .791]			
	İç Anadolu	5	0.540	4.215***	[.338, .771]			
	Karadeniz	5	0.202	1.091	[-.16, .565]			
	Marmara	4	0.477	2.086*	[.029, .925]			
<b>Sınıf Seviyesi</b>	4	8	0.461	4.704***	[.269, .653]	56.920***	2.903	3
	5	11	0.545	3.592***	[.248, .843]			
	6	5	0.331	1.366	[-.01, .806]			
	7	4	0.212	1.409	[-.08, .506]			
<b>Uygulama Süresi</b>	6-12 saat	4	0.504	3.146**	[.190, .818]	53.348***	0.864	5
	14-20 saat	4	0.269	1.104	[-.20, .747]			
	24-30 saat	5	0.382	1.368	[-.16, .928]			
	36-42 saat	5	0.532	2.152*	[.047, 1.01]			
	50-56 saat	4	0.411	2.799**	[.123, .699]			
	60 saat ve üzeri	3	0.436	2.604**	[.108, .764]			
<b>Ölçek türü</b>	Uyarlama	5	0.589	4.402***	[.327, .851]	53.217**	5.205	5
	Güngör Kılıç	5	0.671	1.981*	[.007, 1.33]			
	Kırmızı	8	0.252	2.536*	[.057, .447]			
	Ünal	4	0.466	2.878**	[.149, .784]			
	Araştırmacı	3	0.504	2.104*	[.034, .974]			
	Diğer	5	0.432	3.373**	[.181, .682]			
<b>Uygulama türü</b>	Okuma stratejilerine day. uyg.	8	0.485	3.428**	[.208, .762]	50.312**	9.941*	4
	Metin temelli uygulamalar	6	0.523	4.200***	[.279, .768]			
	Çoklu uyarılara dayalı uyg.	4	0.632	3.324**	[.259, 1.04]			
	İş birlikli öğrenme uyg.	9	0.432	2.871**	[.137, .728]			
	Yaratıcı drama uygulamaları	3	0.012	0.079	[-.27, .298]			

\*p&lt;.05, \*\*p&lt;.01, \*\*\*p&lt;.001

Tablo 6'ya göre öğrencilerin okuma tutumunu geliştirmek için yapılan çalışmaların çoğunlukla doktora tezi olduğu görülmektedir. Yayınların yıllara göre dağılımının değişkenlik gösterdiği ve en çok 2018-2019 yılları arasında çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. Çalışmalarda en çok tercih edilen örneklem büyüklüğünün 51-60'lı gruplar olduğu, uygulamanın en fazla Ege Bölgesi'nde yapıldığı belirlenmiştir. Çalışmaların en çok 5. sınıf seviyesinde yer alan ortaokul öğrencileriyle yapıldığı ve uygulama süresinin ağırlıklı olarak 24-30 ve 36-42 saat sürdüğü saptanmıştır. Deneysel çalışmalarda çoğunlukla okuma stratejilerini temel alan uygulamaların yoğunlukta olduğu ve tutumların çoğunlukla Kırmızı (2008) tarafından geliştirilen ölçekle değerlendirildiği anlaşılmaktadır.

Yayın yılı gruplarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri; 2004-2007 arası yapılan çalışmalarda 0.567 (GA 0.209-0.925 p<.05), 2008-2010 arası yapılan çalışmalarda 0.181 (GA -0.05-0.418 p>.05), 2011-2015 yılları arasında yapılan çalışmalarda 0.928 (GA 0.451-1.40 p<.05), 2016-2017 yılları arasında yapılan çalışmalarda 0.213 (GA -0.02-0.450

$p > .05$ ), 2018-2019 arası yapılan çalışmalarda 0.586 (GA 0.377-0.795  $p < .05$ ) ve 2020-2021 yılları arasında yapılan çalışmalarda 0.350 (GA -0.25-0.958  $p > .05$ ) şeklindedir. Bu bulgular okuma tutumunu geliştirmek için 2008-2010 arası yapılan çalışmalarda küçük düzeyde ve anlamsız; 2011-2015 arası yapılan çalışmalarda ise geniş düzeyde ve anlamlı bir etki büyüklüğünün varlığı şeklinde yorumlanabilir. Etki büyüklüklerindeki farklılığın yayın yılı değişkeniyle açıklanıp açıklanamayacağını belirlemek için yapılan moderatör analizi sonucunda, gruplar arası varyans istatistiksel olarak anlamlı ( $Q_b=14.26$ ,  $sd=5$ ,  $p=0.014$ ) bulunmuştur. Ancak grup içi heterojenlik testinin sonucu ( $Q_w=41.03$ ,  $p < .05$ ), etki büyüklüklerinin yayın yılına göre gruplandırılmasında grup içerisinde heterojenliklerin olduğunu göstermektedir. Bu da gruplar arası etki büyüklüğündeki farklılıkların yayın yılı dışında başka değişkenlerden de kaynaklanabileceği anlamına gelmektedir. Sonuç olarak çalışmaların etki büyüklüklerinin yayın yılı değişkenine göre manidar bir şekilde farklılaştığı ancak bunda başka değişkenlerin de etkili olabileceği söylenebilir.

Örneklem büyüklüğü gruplarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri; örnekleme 30-40 kişi olan çalışmalarda 0.665 (GA 0.403-0.926  $p < .05$ ), örnekleme 41-50 kişi olan çalışmalarda 0.258 (GA -0.03-0.555  $p > .05$ ), örnekleme 51-60 kişi olan çalışmalarda 0.545 (GA 0.221-0.870  $p < .05$ ) ve örnekleme 61 ve üzeri kişi olan çalışmalarda 0.356 (GA 0.184-0.527  $p < .05$ ) şeklindedir. Etki büyüklüklerindeki farklılığın örneklem büyüklüğü değişkeniyle açıklanıp açıklanamayacağını belirlemek için yapılan moderatör analizi sonucunda varyans istatistiksel olarak anlamlı ( $Q_b=5.58$ ,  $sd=3$ ,  $p > .05$ ) bulunmamıştır. Buna göre çalışmaların etki büyüklüklerinde görülen farklılığın örneklem büyüklüğü değişkeniyle açıklanmadığı söylenebilir.

Uygulama bölgesi gruplarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri; Doğu Anadolu Bölgesi'nde uygulanan çalışmalarda 0.476 (GA 0.163-0.788  $p < .05$ ), Ege Bölgesi'nde uygulanan çalışmalarda 0.511 (GA 0.289-0.711  $p < .05$ ), İç Anadolu Bölgesi'nde uygulanan çalışmalarda 0.540 (GA 0.338-0.771  $p < .05$ ), Karadeniz Bölgesi'nde uygulanan çalışmalarda 0.202 (GA -0.16-0.565  $p > .05$ ) ve Marmara Bölgesi'nde uygulanan çalışmalarda 0.477 (GA 0.029-0.965  $p < .05$ ) şeklindedir. Etki büyüklüklerindeki farklılığın uygulama bölgesi değişkeniyle açıklanıp açıklanamayacağını belirlemek için yapılan moderatör analizi sonucunda varyans istatistiksel olarak anlamlı ( $Q_b=2.472$ ,  $sd=4$ ,  $p=0.650$ ) bulunmamıştır. Buna göre çalışmaların etki büyüklüklerinde görülen farklılığın uygulama bölgesi değişkeniyle açıklanmadığı söylenebilir.

Sınıf seviyesi gruplarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri; 4. sınıf düzeyinde yapılan çalışmalarda 0.461 (GA 0.269-0.653  $p < .05$ ), 5. sınıf düzeyinde yapılan çalışmalarda 0.545 (GA 0.248-0.843  $p < .05$ ), 6. sınıf düzeyinde yapılan çalışmalarda 0.331 (GA -0.01-0.806  $p > .05$ ) ve 7. sınıf düzeyinde yapılan çalışmalarda 0.212 (GA -0.08-0.506  $p > .05$ ) şeklindedir. Etki büyüklüklerindeki farklılığın sınıf seviyesi değişkeniyle açıklanıp açıklanamayacağını belirlemek için yapılan moderatör analizi sonucunda varyans istatistiksel olarak anlamlı ( $Q_b=2.903$ ,  $sd=3$ ,  $p=0.407$ ) bulunmamıştır. Buna göre çalışmaların etki büyüklüklerinde görülen farklılığın sınıf seviyesi değişkeniyle açıklanmadığı söylenebilir.

Uygulama süresi gruplarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri; uygulama süresi 6-12 saat olan çalışmalarda 0.504 (GA 0.190-0.818  $p < .05$ ), uygulama süresi 14-20 saat olan çalışmalarda 0.269 (GA -0.20-0.747  $p > .05$ ), uygulama süresi 24-30 saat olan çalışmalarda 0.382 (GA -0.16-0.928  $p > .05$ ), uygulama süresi 36-42 saat olan çalışmalarda 0.532 (GA 0.047-1.01  $p < .05$ ), uygulama süresi 50-56 saat olan çalışmalarda 0.411 (GA 0.123-0.699  $p < .05$ ) ve uygulama süresi 60 saat ve üzeri olan çalışmalarda 0.436 (GA 0.108-0.764  $p < .05$ ) şeklindedir. Etki büyüklüklerindeki farklılığın uygulama süresi değişkeniyle açıklanıp açıklanamayacağını belirlemek için yapılan moderatör analizi sonucunda varyans istatistiksel olarak anlamlı ( $Q_b=0.864$ ,  $sd=5$ ,  $p=0.973$ ) bulunmamıştır. Buna göre çalışmaların etki büyüklüklerinde görülen farklılığın uygulama süresi değişkeniyle açıklanmadığı söylenebilir.

Uygulamada kullanılan ölçek türü gruplarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri; uyarlama ölçek kullanılan çalışmalarda 0.589 (GA 0.327-0.851  $p < .05$ ), Güngör Kılıç'ın ölçeğinin kullanıldığı çalışmalarda 0.671 (GA 0.007-1.33  $p < .05$ ), Kırmızı'nın ölçeğinin kullanıldığı çalışmalarda 0.252 (GA 0.057-0.447  $p < .05$ ), Ünal'ın ölçeğinin kullanıldığı çalışmalarda 0.466 (GA 0.149-0.784  $p < .05$ ), araştırmacıların kendi geliştirdikleri ölçeklerin kullanıldığı çalışmalarda 0.504 (GA 0.034-0.974  $p < .05$ ) ve diğer araştırmacıların geliştirdiği ölçeklerin kullanıldığı çalışmalarda 0.432 (GA 0.181-0.682  $p < .05$ ) şeklindedir. Etki büyüklüklerindeki farklılığın uygulamada kullanılan ölçek değişkeniyle açıklanıp açıklanamayacağını belirlemek için yapılan moderatör analizi sonucunda varyans istatistiksel olarak anlamlı ( $Q_b=5.205$ ,  $sd=5$ ,  $p=0.391$ ) bulunmamıştır. Buna göre çalışmaların etki büyüklüklerinde görülen farklılığın uygulamada kullanılan ölçek değişkeniyle açıklanmadığı söylenebilir.

Uygulamada kullanılan öğrenci merkezli uygulama türü gruplarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri; okuma stratejilerine dayalı uygulamaların kullanıldığı çalışmalarda 0.485 (GA 0.208-0.762  $p < .05$ ), metin temelli uygulamaların kullanıldığı çalışmalarda 0.523 (GA 0.279-0.768  $p < .05$ ), çoklu uyaranlara dayalı uygulamaların kullanıldığı çalışmalarda 0.632 (GA 0.259-1.04  $p < .05$ ), iş birlikli öğrenmeye dayalı uygulamaların kullanıldığı çalışmalarda 0.432 (GA 0.137-0.728  $p < .05$ ) ve yaratıcı dramının kullanıldığı çalışmalarda 0.012 (GA -0.027-0.298  $p > .05$ ) şeklindedir. Bu bulgular okuma tutumunu geliştirmek için yaratıcı dramının kullanıldığı çalışmalarda önemsiz düzeyde ve anlamsız; çoklu uyaranlara dayalı uygulamaların kullanıldığı çalışmalarda ise orta düzeyde ve anlamlı bir

etki büyüklüğünün varlığı şeklinde yorumlanabilir. Etki büyüklüklerindeki farklılığın uygulamada kullanılan öğrenci merkezli uygulama türü değişkeniyle açıklanıp açıklanamayacağını belirlemek için yapılan moderatör analizi sonucunda varyans istatistiksel olarak anlamlı ( $Q_b=9.941$ ,  $sd=4$ ,  $p=0.041$ ) bulunmuştur. Ancak grup içi heterojenlik testinin sonucu ( $Q_w=50.31$ ,  $p<.05$ ), etki büyüklüklerinin uygulama türüne göre gruplandırılmasında grup içerisinde heterojenliklerin olduğunu göstermektedir. Bu da gruplar arası etki büyüklüğündeki farklılıkların uygulama türü dışında başka değişkenlerden de kaynaklanabileceği anlamına gelmektedir. Sonuç olarak çalışmaların etki büyüklüklerinin uygulama türü değişkenine göre manidar bir şekilde farklılaştığı, ancak bunda başka değişkenlerin de etkili olabileceği söylenebilir.

## 5. Sonuç ve Tartışma

Bu meta-analiz, geleneksel öğretim yöntemleri ile öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin okuma tutumuna etkisini incelemek ve çalışmaların etki büyüklüğünün hangi değişkenlere göre farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Ön testinde deney ve kontrol gruplarının okuma tutum puanları arasında manidar bir fark bulunmayan çalışmalar ele alınarak gruplar, son test puanları açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmaya belirlenen ölçütler çerçevesinde 26 farklı çalışmadan 30 deney grubu ve bu deney gruplarına karşılık gelen kontrol gruplarının istatistiksel verilerinden yararlanılarak bir meta-analiz oluşturulmuştur. Toplam 1687 öğrencinin yer aldığı meta-analizde, uygulanan yöntemlerin okuma tutum puanlarına ne kadar etki ettiği Hedges' g ve rastgele etkiler modeli kullanılarak belirlenmiştir.

Çalışmalarda kullanılan öğrenci merkezli uygulamaların büyük çoğunluğunun pozitif etkiye sahip olduğu ve deney gruplarının lehine sonuçlandığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin 17 tanesinin istatistiksel olarak manidar olduğu ( $p<0.05$ ), 13 tanesinin de manidar olmadığı ( $p>0.05$ ) görülmüştür. Bu durum tutumların sadece sınıf içi uygulamalara bağlı olmadığı gerçeği ile açıklanabilir. Tutumların edinimi; deneyim, inanç ve sosyal normlardan etkilenmektedir (McKenna vd. 2012). Bu nedenle ilgili literatürde veli (Çalışkan, 2019) ve akran gruplarıyla (Yardım, 2021) çalışma, kütüphane kullanma (Kleijnen, Huysmans, Ligtoet, & Elbers, 2017), basılı (Türkyılmaz, 2014) ve dijital içerikleri okuma (Kaman ve Ertem, 2018) vb. sınıf dışı uygulamaların okuma tutumunu geliştirmedeki etkililiği de araştırılmıştır. Bu araştırmaların önemli bir kısmında olumlu sonuçlara da (Çalışkan, 2019; Türkyılmaz, 2014) ulaşılmıştır.

Bu meta-analiz kapsamında alınan çalışmalarda, kullanılan öğrenci merkezli uygulamaların öğrencilerin okuma tutumları üzerinde orta düzeyde ve manidar bir etkiye ( $g=0.445$ ,  $GA=0.303-0.586$ ,  $SH=0.07$ ,  $p<.001$ ) sahip olduğu belirlenmiştir. İlgili alan yazında deneysel müdahalelerin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkisini araştıran meta-analiz çalışması oldukça azdır. Mihandoost (2012) okuma tutumuna yönelik 1990 ve 2011 yılları arasında gerçekleştirilen 26 deneysel çalışmayı içeren meta-analizinde, deney ve kontrol gruplarında okuma tutumunu geliştirme amacıyla verilen eğitimlerin başarı olasılığı için hesapladığı odds ratio [OR] değerinin, deney grubu lehine  $OR=1.51$  (%95 GA: 1.15, 1.99,  $p<.01$ ) manidar olduğunu belirlemiştir. OR'yi yorumlamak için Chen ve arkadaşları (2010)  $OR = 1.68$ , 3.47 ve 6.71'in sırasıyla Cohen  $d=0.2$  (küçük), 0.5 (orta) ve 0.8 (büyük) değerlerine denk gelebileceğini belirtmektedir. Buna göre Mihandoost'un (2012) çalışmasında elde edilen etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu söylenebilir. Mevcut çalışmanın aksine bu meta-analizde etki düzeyinin küçük olması, çalışmaların örneklemelerinin farklılığıyla açıklanabilir. Mihandoost'un (2012) meta-analizinde; lise düzeyinde yapılan çalışmalara ve birden fazla ülkede yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Mevcut çalışmadaki etki büyüklüğünün üst sınıflarda azalması da bu yorumu desteklemektedir.

Swart ve arkadaşları (2022) dönütlerin metni anlamlandırmaya etkisine odaklanan deneysel çalışmalar üzerinde yaptıkları meta-analizde, ilgili müdahalelerin metni anlama, okuma stratejilerini kullanma ( $k=8$ ) ve okuma tutumu ( $k=10$ ) üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda geri bildirim uygulamalarının okuma tutumu üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Buradan hareketle okuma tutumunu geliştirmeye odaklanan deneysel çalışmaların başarısında, uygulanan müdahale programının içeriğinin ve öğrenci özelliklerinin etkili olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada, çoklu uyaranlara dayalı (çoklu zekâ, artırılmış gerçeklik uygulamaları, görsel okuryazarlık eğitimi, çoklu uyaranlara dayalı kelime öğretimi) öğrenci merkezli uygulamaların, diğer yöntemlere göre okuma tutumu üzerinde manidar bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu çalışmalarda örneklem grup yoğunlukla dört ve beşinci sınıf öğrencilerinden oluştuğu için görsel içeriklerle desteklenen uygulamaların öğrencilerin ilgisini çektiği ve okuma tutumlarını daha çok geliştirdiği söylenebilir. Bunun tam tersi olarak yaratıcı drama yöntemine dayalı uygulamaların okuma tutumu üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Yaratıcı drama uygulamaları ile ilgili yapılan çalışma sayısının az olması bunda etkili olmuş olabilir.

Bu çalışmada ortaya konulan orta düzeydeki etki büyüklüğü, okuma eğitimi alanındaki diğer meta-analizlerin sonuçları ile de karşılaştırılabilir. Okuma motivasyonu, okuma tutumu gibi öğrencilere kazandırılması hedeflenen önemli bir beceridir. McBreen ve Savage (2020) okuma becerisini geliştirmek için yapılan 28 deneysel çalışmayı

değerlendirdikleri meta-analizde, okuma motivasyonuna yönelik yapılan öğrenci merkezli uygulamaların okuma motivasyonu üzerinde küçük düzeyde bir etki büyüklüğüne ( $g=.30$ ) sahip olduğunu belirlemiştir. Okuma motivasyon ve tutumunu geliştirmek için yapılan deneysel çalışmaların etki büyüklükleri farklı da olsa manidar sonuçlar verdiği söylenebilir.

Bu çalışmada, öğrenci merkezli deneysel uygulamaların öğrencilerin okuma tutumları üzerinde önemli etkileri olduğu görülmüştür. Veri seti orta düzeyde heterojen olduğu için rastgele etkiler modeli ve moderatör analizi kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğü, yayın türü, uygulama bölgesi, sınıf düzeyi, uygulama süresi ve ölçek türü için yapılan moderatör analizlerinde, manidar sonuç bulunmamıştır. Bu durum bazı kategorilerde az sayıda çalışma bulunmasından kaynaklanıyor olabilir. İkinci bir sebep olarak da grup içi heterojenlik testi sonuçlarının manidar çıkması gösterilebilir. Oluşturulan alt grupların kendi içerisinde homojen olmaması moderatör değişken analizinin sonucunu etkilemiş olabilir.

Çalışmalarda kullanılan tutum ölçeği moderatörü açısından etki büyüklüğünde manidar bir farklılık olması beklenmiştir. Çünkü okuma tutumu, genel bir yapı olarak düşünülmesine rağmen çok boyutlu bir yapıya sahip ve teorisyenler tarafından farklı şekillerde açıklanmaktadır. Tutumları açıklamaya yönelik ortaya konulan kuramlar arasındaki farklılık, ölçme araçlarına da yansımaktadır. McKenna ve Kear'in (1990) geliştirdiği ve Türkçeye de uyarlanan ölçekte eğlence amaçlı okuma ve akademik amaçlı okuma; Kırmızı'nın (2008) geliştirdiği ölçekte okumaya ilişkin öğrenciden kaynaklanan tutumlar, okumanın bireysel gelişime etkileri, okumaya yönelik duyuşsal bakış, okuma alışkanlığını geliştirme, okuma alışkanlığına ilişkin kişisel tercihler ve sosyal ilişkilerin okuma alışkanlığına etkileri; Güngör Kılıç'ın (2004) geliştirdiği ölçekte okumanın gelişmeye etkileri, okumanın duyuşsal etkileri ve okumayla ilgili genel görüşler yapıları yer almaktadır. Bu meta-analizde okuma tutumlarının Güngör Kılıç'ın (2004) ölçeğiyle değerlendirildiği çalışmalarda daha yüksek etki büyüklüğüne (0.671) rastlanmış; ancak kullanılan ölçme araçları açısından çalışmaların etki büyüklüğünün manidar bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, örneklem büyüklüğünün fark yaratan önemli bir moderatör olmadığı görülmüştür. Küçük gruplarda etki büyüklüğü daha yüksek olmasına rağmen örneklem büyüklüğü arttıkça etki büyüklüğünde düzenli bir düşüş görülmemiştir. Hatta 41-50 örnekleme sahip çalışmalarda deney grubu lehine manidar bir farkın olmadığı görülmüştür. Uygulama süresi, sınıf seviyesi gibi farklılıkların bunda etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim alt sınıflarda (4 ve 5) uygulanan müdahalelerin manidar olduğu, üst sınıflardakilerin ise (6 ve 7) manidar olmadığı görülmüştür. Tutumların yaş ve sınıf seviyesi arttıkça daha kalıcı hale geldiği ve değişimlerinin daha da zorlaştığı söylenebilir. Okuma tutumu alanında yapılan çalışmalar, yaşça küçük olanların büyüklere göre (Petscher, 2010) kızların da erkeklere (Logan ve Johnston, 2009) göre daha olumlu tutuma sahip olduğunu göstermektedir. Bundan dolayı üst sınıflarda yapılan uygulamaların deney grubu lehine manidar bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

Çalışmaların uygulama süresi moderatörü açısından etki büyüklüğünde manidar bir farklılık olması beklenmiştir. Uygulama süresi 14-20 saat ve 24-30 saat olan çalışmalarda deney grubu lehine manidar bir farklılık görülmezken uygulama süresi 6-12 saat, 36-42 saat, 50-56 saat, 60 saat ve üzeri olan çalışmalarda manidar bir farklılık görülmüştür. Gruplar arası karşılaştırmalar sonucunda uygulama süresinin manidar bir moderatör olmadığı belirlenmiştir. Uygulama süresinin tek başına okuma tutumunu arttırmak için bir fark yaratmayacağı; uygulamanın içeriği, uygulayıcının yetkinliği vb. unsurlarla fark yaratabileceği söylenebilir.

Bu meta-analizde önemli birkaç sınırlılık bulunmaktadır. Çalışmada okuma tutumu özellikle ana dili eğitimi ve sınıf içi uygulamalar kapsamında ele alındığı için okuma tutumu D1'de ölçülen ve sınıf içi uygulamaları Türkiye'de yapılan deneysel çalışmalar meta-analize dâhil edilmiştir. Bunun nedeni ülkemizde, ana dili eğitimi alanındaki uzmanlara ve öğretmenlere okuma tutumu ile ilgili daha detaylı bulgular sunmaktır. İleriki meta-analizlerde D2'de yapılan deneysel çalışmalar ve uygulama yeri yurt dışı olan çalışmalar ile daha kapsamlı bir meta-analiz yapılabilir. Bu meta-analizde sınıf içi uygulamaları konu edinen deneysel çalışmalar dahil edilmiş, ileriki meta-analizlerde okuma tutumunu sınıf dışında yapılan etkinliklerle geliştirmeyi hedefleyen çalışmalara ve farklı moderatörlere yer verilebilir. Alt gruplarda yer alan çalışma sayısının azlığı da önemli bir sınırlılık olarak görülebilir. Bu çalışmanın sonuçları dahil etme ve hariç tutma kriterleri kadar genellenebilir. Çalışmanın sonuçları, okuma tutumunu geliştirmede kullanılan yöntem ve tekniklerin etkililiği konusunda öğretmen ve program geliştiren uzmanların bilgisine sunulabilir.

## 6. Etik Beyanı

Bu araştırma etik konular dikkate alınarak ve etik kurallara uygun olarak yürütülmüştür.

## 7. Çıkar ve Katkı Beyanı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır. Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

**Kaynakça<sup>†</sup>**

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracin, B.T. Johnson, & M.P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 173-221). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- \*Akkaya, N. (2011). İlköğretim 8. sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejileri kullanmanın tutuma etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(191), 68-77.
- Akpınar, B. & Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 71-80.
- Ateş, M. (2017). Yapılandırmacı yaklaşımın 7e modeline göre düzenlenmiş öğretim etkinliklerinin Türkçe dersindeki başarıya ve öğrenmedeki kalıcılığa etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 335-340.
- \*Ayçin, A. A. (2009). *İSOTEG tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okumaya yönelik tutumları üzerine etkisi YİBO örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Başaran, M. & Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Baştuğ, M. (2014). The structural relationship of reading attitude, reading comprehension and academic achievement. *International Journal Social Science & Education*, 4(4), 931-946.
- Begg, C. B. (1994). Publication bias. In H. Cooper & L. V. Hedges (Eds.), *The handbook of research synthesis* (pp. 399-409). New York: Russell Sage Foundation.
- Bokhorst-Heng, W. & Pereira, D. (2008). Non-at-risk adolescents' attitudes towards reading in a Singapore secondary school. *Journal of Research in Reading*, 31(3), 285-301. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.00369.x>
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. West Sussex, UK: John Wiley & Sons, Ltd.
- Bümen, N. T., Çakar, E. & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228.
- Card, N. A. (2012). *Applied meta-analysis for social science research*. USA: The Guilford.
- Chen, H., Cohen, P. & Chen, S. (2010). How big is a big odds ratio? Interpreting the magnitudes of odds ratios in epidemiological studies. *Communications in Statistics Simulation and Computation*, 39(4), 860-864. <http://dx.doi.org/10.1080/03610911003650383>
- Cooper, H., Hedges, L. V. & Valentine, J. C. (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2th Edition). New York: Sage.
- Çakıcı, D. (2007). Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 65-82.
- Çakıroğlu, O. & Palancı, M. (2015). Okuma tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal Of Human Sciences*, 12(1), 1143-1156. <http://dx.doi.org/10.14687/ijhs.v12i1.3248>
- Çalışkan, E. F. (2019). *Aile katılımlı okuma etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonuna ve okuma tutumuna etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Çarkıt, C. (2013). *Ortaokullarda dil bilgisi öğretim sürecinin yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye.
- \*Çelik, G. (2017). *Türkçe derslerinde görsel okuryazarlık yoluyla okuma becerilerinin geliştirilmesi: bir karma yöntem çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Dağtaş, A. (2013). *Ekrandan okumanın okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- \*Demir, E. (2019). *Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale, Türkiye.
- Demirel, Ö. (1996). *Genel öğretim yöntemleri*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- \*Demirtaş, E. N. (2019). *Kelime duvarı yönteminin okuma dil becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi, Niğde, Türkiye.
- Dewey, J. (2008). *Okul ve toplum*. (H. A. Başman, Çev.) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Diñçer, S. (2020). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta analiz*. Ankara: Pegem Akademi.
- \*Durmuş, G. (2017). *Metinsel aşkınlık ilkeleri kuramına göre düzenlenen metin işleme süreçlerinin okuduğunu anlama becerisine ve okuma tutumuna etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.

<sup>†</sup> Meta-analiz araştırmasında istatistiksel verilerinden yararlanılan kaynaklar \* işaretiyle belirtilmiştir.



- Duval, S., & Tweedie, R. (2000). Trim and fill: A simple funnel-plot-based method of testing and adjusting for publication bias in meta-analysis. *Biometrics*, 56(2), 455-463.
- Doğan, Y. (2017). *Okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan stratejilerin etkililiği: Bir meta analiz çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde, Türkiye.
- Egger, M., Smith, G. D., Schneider, M., & Minder, C. (1997). Bias in meta-analysis detected by a simple, graphical test. *Bmj*, 315(7109), 629-634.
- Ellis, P. D. (2010). *The essential guide to effect sizes. Statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research result*. New York: Cambridge University Press.
- Erbil, O., Demirezen, S., Terzi, Ü., Eroğlu, H., Erdoğan, A. & İbiş, M. (2003). *Öğrenci merkezli eğitim uygulama modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- \*Erden, G. (2016). *Drama ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, tutumlarına ve bunların kalıcılığına etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Field, A. P., & Gillett, R. (2010). How to do a meta-analysis. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 63(3), 665-694.
- Fragkos, K. C., Tsagris, M., & Frangos, C. C. (2014). Publication bias in meta-analysis: confidence intervals for Rosenthal's fail-safe number. *International Scholarly Research Notices*, 2014;2014:825383.
- Garrett, T. (2008). Student-centered and teacher-centered classroom management: A case study of three elementary teachers. *Journal of Classroom Interaction*, 43, 34-47.
- \*Gençer, G. (2018). *Okuma becerileri dersine yönelik hazırlanan etkinliklerle yapılan öğretimin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama, okumaya yönelik tutum ve okuma motivasyonları üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Gerdes, K. E. & Stromwall, L. K. (2008). Conation: A missing link in the strengths perspective. *Social Work*, 53, 233-242.
- Gjerdevik, M., Heuch, I. (2014). Improving the error rates of the Begg and Mazumdar test for publication bias in fixed effects meta-analysis. *BMC Medical Research Methodology*, 14, 109 (2014). <https://doi.org/10.1186/1471-2288-14-109>
- Göl, Ö. (2016). *Ortaokul türkçe derslerinde yapılandırmacı yaklaşımın uygulanma düzeyinin değerlendirilmesi (Zonguldak ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak, Türkiye.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 185-195.
- Güneş, F. (2015). Eğitim ve zihinsel değişim. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-20.
- \*Güneyli, A. (2007). *Etkin öğrenme yaklaşımının anadili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- \*Güngör, A. (2008). Effects of Drama on the Use of Reading Comprehension Strategies and on Attitudes Toward Reading. *Journal for Learning through the Arts*, 4(1), 1-30.
- \*Güngör Kılıç, A. (2004). *İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Hedges, L. V. (1982). *Statistical methodology in meta-analysis*. ERIC/TM Report 83. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED227133.pdf>
- Hedges, L. V. & Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. Orlando, Florida: Academic Press.
- Higgins, J. P. T. & Thompson, S. G. (2002). Quantifying heterogeneity in a meta-analysis. *Statistics In Medicine*, 21, 1539-1558.
- \*İşleyen, E. B. (2019). *Zihin haritalama tekniğinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine ve okuma tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Kaldırım, A. & Tavşanlı, Ö. F. (2018). İş birlikli öğrenme yaklaşımının Türkiye'deki öğrencilerin Türkçe derslerindeki akademik başarılarına etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 185-205.
- Kaman, S. & Ertem, I. S. (2018). The effect of digital texts on primary students' comprehension, fluency and attitude. *Eurasian Journal of Educational Research*, 76, 147-164. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2018.76.8>
- \*Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının okuduğunu anlama becerisi bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.
- Kansızoğlu, H. B. (2017). Grafik örgütleyicilerin dil öğretme ve öğrenme alanlarındaki başarıya etkisi: bir meta analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 139-164.
- \*Kırmızı, F. S. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- \*Kırmızı, F. S. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama öğretiminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 95-109.
- \*Karadoğan, Z. (2020). *Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Karahan, B.Ü. (2018). Okumaya yönelik tutum ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 67-73. <http://doi:10.24106/kefdergi.375179>
- \*Kayıpmaz, A. Ç. (2011). *Probleme dayalı öğrenmenin ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Kleijnen, E., Huysmans, F., Ligtvoet, R., & Elbers, E. (2017). Effect of a school library on the reading attitude and reading behaviour in non-western migrant students. *Journal of Librarianship and Information Science*, 49(3), 269-286.
- Kocaarslan, M (2014). İlköğretim öğrencileri (1-6.sınıflar) için okumaya yönelik tutum ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. 13. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- \*Kocaarslan, M. (2015). *Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kocaarslan, M. (2016a). Garfield” görselli 1-6. sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması. *İlköğretim Online*, 15(4), 1217-1233.
- Kocaarslan, M. (2016b). An exploratory study of the relationships between reading comprehension competence, reading attitude and the vividness of mental imagery among Turkish fourth-grade students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(4), 675-686.
- Kohn, A. (2010). How to create nonreaders: Reflections on motivation, learning, and sharing power. *English Journal*, 100(1), 16-22.
- Lee, J. & Schallert, D. L. (2014). Literate actions, reading attitudes, and reading achievement: Interconnections across languages for adolescent learners of English in Korea. *The Modern Language Journal*, 98(2), 553-573.
- Lenhard, W. & Lenhard, A. (2016). *Calculation of effect sizes*. Retrieved from: [https://www.psychometrica.de/effect\\_size.html](https://www.psychometrica.de/effect_size.html). Dettelbach (Germany): Psychometrica. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.17823.92329>
- Lipsey, M. W. & Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. Applied social research methods series (Vol. 49). Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Logan, S. & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 199-214. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911003637006>
- Lunenberg, M. & Korthagen, F. A. (2003). Teacher educators and student-directed learning. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 29-44. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00092-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00092-6)
- Lüle Mert, E. (2017). Yapılandırmacı yaklaşım ile gerçekleştirilen sözcük öğretiminin 8. sınıf öğrencilerinin sözcük gelişimini geliştirme sürecine etkisi. *Journal of International Social Research*, 10(49), 467-478.
- Mathewson, G. C. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read. In R. B. Ruddel, M. R. Ruddel & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed.,pp. 1131–1161). Newark, DE: International Reading Association.
- McBreen, M. & Savage, R. (2020). The impact of motivational reading instruction on the reading achievement and motivation of students: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*. 1-39. <https://doi.org/10.1007/s10648-020>
- McClain, M. B., Callan, G. L., Harris, B., Floyd, R. G., Haverkamp, C. R., Golson, M. E., Longhurst, D. N., & Benallie, K. J. (2021). Methods for addressing publication bias in school psychology journals: A descriptive review of meta-analyses from 1980 to 2019. *Journal of school psychology*, 84, 74-94.
- McCombs, B. L. & Whisler, J. S. (1997). *The learner-centered classroom and school: Strategies for increasing student motivation and achievement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McCombs, B. L. & Miller, L. (2009). *The school leader's guide to learner-centered education: from complexity to simplicity*. California: Corwin Press.
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. J. & Meyer, J. P. (2012). Reading attitude of middle school students: results of a U.S. survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283-306. <https://doi.org/10.1002/rrq.021>
- McKenna, M. C., Kear, D. J. & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956. <https://doi.org/10.2307/748205>
- Merisuo-Storm, T. (2006). Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 111-125.

- Mihandoost, Z. (2012). Quantitative study on reading attitude: A meta-analysis of quantitative result. *Nature and Science*, 10(6), 75-82.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Özbay, M. & Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 632-651.
- \*Özdemir, E. Ç. (2019). *Artırılmış gerçeklik temelli okuma çalışmalarının bazı okuma değişkenleri ve derse katılım üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Özden, Y. (2021). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özerbaş, M. A. & Öztürk, Y. (2017). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerinde etkisi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(2), 102-110.
- Özgül, İ. E. (1999). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özonat, Z. (2019). *Çoklu ortama dayalı eleştirel okuma eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin mesleki önceliklerinde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımlarının yeri. *Millî Eğitim Dergisi*, 43(200), 5-27.
- Öztürk, M. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı anlayışı uygulama düzeyinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis, Türkiye.
- Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading*, 33(4), 335-355. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01418.x>
- Pigott, T. D. (2012). *Advances in meta analysis*. USA: Springer
- Rosenthal, R. (1979). The file drawer problem and tolerance for null results. *Psychological Bulletin*, 86(3), 638-664.
- Rothstein, H. R., Sutton, A. J., & Borenstein, M. (Eds.). (2006). *Publication bias in metaanalysis: Prevention, assessment and adjustments*. West Sussex: John Wiley and Sons.
- Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla*. (M. Şahin. Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Schmidt, F. L. & Hunter, J. E. (2015). *Methods of meta-analysis: Correcting error and bias in research findings* (Third Edition). SAGE.
- Sidekli, S. & Çetin, E. (2017). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 285-303.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effect in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407. <https://doi.org/10.1177%2F0022057409189001-204>
- Sterne, J. A., Gavaghan, D., & Egger, M. (2000). Publication and related bias in meta-analysis: power of statistical tests and prevalence in the literature. *Journal of clinical epidemiology*, 53(11), 1119-1129.
- Sur, E. (2022). Tekrarlı okumanın okuma başarısına etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 226-251.
- Swart, E. K., Nielen, T. M. J. & Sikkema-de Jong, M. T. (2022). Does feedback targeting text comprehension trigger the use of reading strategies or changes in readers' attitudes? A meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 45(2), 171-188. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12389>
- Şen, S. & Yıldırım, İ. (2020). *CMA ile meta-analiz uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- \*Tekdemir, N. (2019). *5E öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin tutumuna. Kaygısına ve okuduğunu anlama becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Thalheimer, W. & Cook, S. (2002). How to calculate effect sizes from published research: A simplified methodology. *Work-Learning Research*, 1, 1-9.
- \*Türkben, T. (2017). *Etkileşimsel okuma modelini temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme becerileri üzerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Türkyılmaz, M. (2014). Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerine gençlik romanlarının etkisi. K. İşeri, G. Çetinkaya, T. Çelik, S. Demirgüneş, T. Daşöz & Y. Genöçer (Yay. Haz.) *Türkçe Eğitiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar* içinde (159-174). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- UNESCO. (2002). *Information and communication technologies in teacher education: A planning guide*. Paris: UNESCO Division of Higher Education.

- \*Uyar, S. (2019). *Okuyarak yaşıyorum etkinliğinin ortaokul öğrencilerinin okuma başarılarına ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, Türkiye.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Lazer Ofset Matbaa.
- Üstün, U. & Eryılmaz, A. (2014). A research methodology to conduct effective research syntheses: Meta-analysis. *Education and Science*, 39(174), 1-32.
- Westwood, P. S. (2008). *What teachers need to know about teaching methods*. Camberwell Victoria: ACER Press.
- Yamashita, J. (2013). Effects of extensive reading on reading attitudes in a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, 25(2), 248-263.
- Yardım, Y. (2021). *Okuma çemberi tekniğinin söz varlığına, konuşma becerisine ve okuma tutumuna etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- \*Yıldırım, G. (2020). *Türkçe dersinde çoklu uyaranlarla gerçekleştirilen kelime öğretimi uygulamalarının etkililiği üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- \*Yıldırım, K. (2010). *İşbirlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönetime ilişkin öğrenci, veli görüşleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- \*Yiğit, F. (2021). *Akran destekli ve birlikte öğrenme tekniklerinin 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına ve okumaya yönelik tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- \*Yurdakal, İ. H. (2018). *Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkokul 4. sınıfta okuma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.



## Adaptation of the Global Citizenship Scale–Short Form (GCS-SF) into Turkish

### Küresel Vatandaşlık Ölçeği Kısa Formunun (KVÖ-KF) Türkçe'ye Uyarlanması

Melehat Gezer<sup>a\*</sup>, Mustafa İlhan<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Dicle University, Diyarbakır, Türkiye

<sup>b</sup>Dicle University, Diyarbakır, Türkiye

#### Abstract

In present study, we aimed to adapt the Global Citizenship Scale–Short Form (GCS–SF), which was developed by Moaris and Ogden (2011) and its short form was created by Lo et al. (2016), into Turkish. Contrary to the previous studies in which the full version of the global citizenship scale was adapted into Turkish, the fact that the abbreviated form of the scale will be adapted into Turkish in current research constitutes the original value of the paper. We conducted our research on 582 undergraduates. Before the analysis, we removed the data from outliers and performed psychometric analyses on a data file of 563 participants. We applied confirmatory factor analysis (CFA) in order to provide evidence for the validity of the measurements acquired with the Turkish version of the GCS–SF. The CFA outputs revealed that the fit indices remained within acceptable limits and that the three-dimensional structure in the original form of the scale was confirmed in Turkish culture with the factor loadings ranged .39 to .81. Reliability analysis showed that McDonald's  $\omega$  coefficients of the whole scale and its sub-dimensions ranged from .65 to .87. As a result of item analysis, we determined that the single item-rest of items correlations varied between .33 and .77. All these results signify that the GCS–SF's Turkish version yields valid and reliable measures.

*Keywords: Global citizenship, global citizenship scale, short form of global citizenship scale, scale adaptation.*

#### Öz

Bu çalışmada Moaris ve Ogden (2011) tarafından geliştirilen ve kısa formu Lo vd. (2016) tarafından oluşturulan küresel vatandaşlık ölçeği (KVÖ–KF) Türkçeye uyarlanmıştır. Küresel vatandaşlık ölçeğinin uzun formunun Türkçeye uyarlandığı önceki çalışmaların aksine bu çalışmada ölçeğin kısa formunun Türkçeye uyarlanması çalışmanın özgün değerini oluşturmaktadır. Araştırma 582 lisans öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Analiz öncesinde veri seti uç değerlerden arındırılmış ve psikometrik analizler 563 katılımcıdan oluşan veri dosyası üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışmada KVÖ–KF'nin Türkçe formu ile elde edilen ölçümlerin geçerliliğine kanıt sağlamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA sonucunda uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde kaldığı belirlenmiş ve ölçeğin orijinal formundaki üç boyutlu yapının Türk kültürü için de geçerliği olduğu saptanmıştır. Rapor edilen faktör yüklerinin ise .39 ile .81 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Güvenilirlik analizi, ölçeğin geneli ve alt boyutlar için kestirilen McDonald's  $\omega$  katsayılarının .65 ile .87 arasında sıralandığını ortaya koymuştur. Madde analizi sonuçlarına göre madde korelasyonları .33 ile .77 arasında yer almıştır. Tüm bu sonuçlar KVÖ–KF'nin Türkçe versiyonunun geçerli ve güvenilir ölçümler ürettiğini yansıtmaktadır.

*Anahtar Kelimeler: Küresel vatandaşlık, küresel vatandaşlık ölçeği, küresel vatandaşlık ölçeği kısa formu, ölçek uyarlama*

© 2023 Başkent University Press, Başkent University Journal of Education. All rights reserved.

\*ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: Melehat Gezer, Department of Social Studies Education, Ziya Gökalp Faculty of Education, Dicle University, Diyarbakır, Türkiye. E-mail address: melehatgezer@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7701-3203.

<sup>b</sup>Mustafa İlhan, Department of Measurement and Evaluation in Education, Ziya Gökalp Faculty of Education, Dicle University, Diyarbakır, Türkiye. E-mail address: mustafailhan21@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1804-002X.

Received Date: May 20<sup>th</sup>, 2022. Acceptance Date: January 30<sup>th</sup>, 2023.

## 1. Introduction

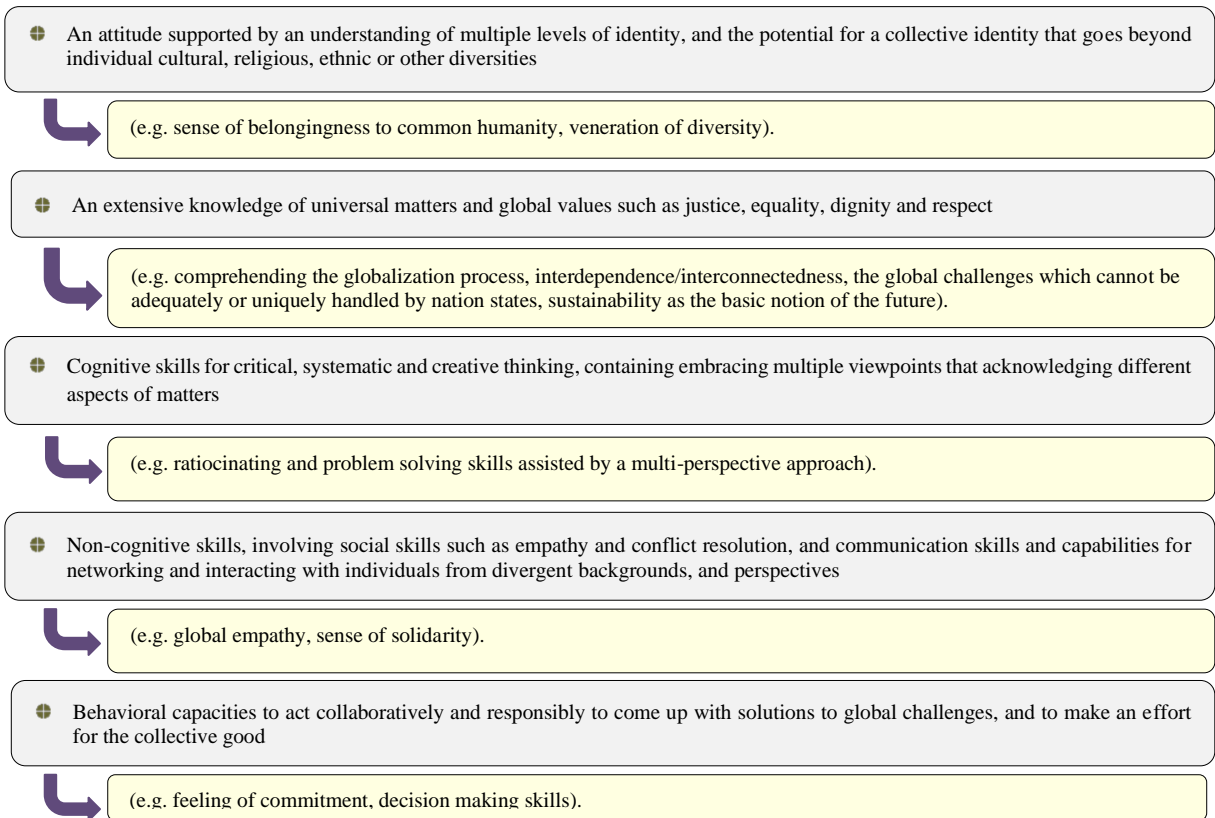
Worldwide hunger, food, and water security, climate change-global warming, migration, epidemics, ethnic and political power wars between countries, the race for technological superiority, etc. crises have increased the need for global citizenship. The knowledge, skills, and attitudes required for the individual to work, subsist and learn in the globalizing world constitute the concept of global citizenship. The ability to notice and explore one's cultural biases and tendencies, accept the shared liability to solve universal problems, and participate in actions to contribute to a better world are considered under global citizenship (Van Ongevalle & Carabain, 2014, p. 8–9). In this sense, global citizenship is characterized as a multidimensional construct that encompasses awareness, responsibility, and participation on a global scale (Schattle, 2009, p. 3). As a matter of fact, Moaris and Ogden (2011) explained global citizenship through a three-dimensional structure: social responsibility, global competence, and global citizenship engagement. Based on their extensive literature review, they elucidated the main features of these three interrelated dimensions as follows: The social responsibility dimension reflects the perceived degree of interdependence and social relevance to others, to society, and to the environment. Global competence dimension captures being open-minded in the course of actively trying to apperceive others' cultural norms and expectations and employing this knowledge to interrelate and work effectively outside one's environment. Global civic engagement dimension, on the other hand, encloses the displaying of action and/or disposition toward recognizing local, state, national, and global community matters and reacting (Morais & Ogden, 2011, p. 447–448).

Reyzen and Katzarska-Miller (2013, p. 858) elucidate global citizenship as awareness, respecting and interiorizing cultural diversity while encouraging social justice and sustainability, coupled with a sense of liability to act. As seen in this definition, they emphasized the social justice aspect of global citizenship. According to them, global citizen is conscious of her/his own role as a world citizen, cares and appreciates diversity; she/he has cognizance of how the world works in terms of economic, political, social, cultural, technological, and environmental; she/he challenges social unrighteousness and is worried about the environment; participates and contributes to communities at various levels from local to global; she/he is ready to take action to create a more sustainable world and takes responsibility for his/her actions.

### 1.1. Global Citizenship Education

Inequality, infringement of human rights, and destitution still endanger world peace and environmental sustainability. Attempts to overcome these hardships have brought global citizenship education to the fore, and global citizenship education has been shown as a way to equip students for an alternative, inclusive, and sustainable world (Akkari & Maleq, 2020, p. 3). Many international institutions (e.g., UNESCO, UN, and The Council of Europe) have intensely verbalized the requirement to strengthen the understanding of global citizenship. For example, among the policies of the Council of Europe, a leading institution in the domain of human rights and intercultural education, the goal of enabling students to understand global problems and empowering them to take action has gained importance. Thereupon the Council of Europe adopted a declaration on the European Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education (EDC/HRE) in 2010 (Tibbitts, 2016, p. 9). Similarly, UNESCO (2014, p. 5) has defined the structure of global citizenship education as a tool to make the world a better place, based on the United Nations 2012 Secretary-General's Global Education First Initiative (GEFI). It was underlined that students of all ages should be developed both locally and globally in order to have the values of respect, diversity, indulgence, empathy, and cooperation and to contribute actively to a fairer, peaceful, tolerant, inclusive, safe, and sustainable life via global citizenship education (UNESCO, 2014, p.5). Dill (2013, p. 4) denominated that global citizenship education is based on two main purposes: The first one is to gain global competencies that include the knowledge and skills required for economic accomplishment in the cosmopolitan age. The second purpose is the development of global consciousness that it is an awareness of other viewpoints, a vision of oneself as part of a global community of humanity as a whole, and a moral conscience to act for the good of the world. UNESCO (2014, p.17) asserted that while global citizenship education may take various forms, it has some agreed components that comprise promoting in students the following competencies. Figure 1 denotes these competencies that UNESCO draws attention to.





*Figure 1. The goals of global citizenship education (UNESCO, 2014, p.17)*

In addition to the goals listed in Figure 1, it has become more important to raise individuals who have mindful attention and awareness of the solution to global economic, social, environmental, and cultural crises, are willing to take action, are a part of the solution of problems or take initiatives to solve the problem. In parallel, global citizenship education was included in the UN Sustainable Development Goals in 2015 (Dyrness, 2021, p. 445). According to the United Nations, education for the 21st century should advocate for sustainable development through the recognition of cultural diversity. Global citizenship education has abruptly turned into a powerful policy focus on international agendas, especially the 2030 Agenda for Sustainable Development, which was internalized at the United Nations Sustainable Development Summit in September 2015 (Akkari & Maleq, 2020, p. 3). Thus, the scope of global citizenship education has been expanded as presented in Figure 1 (Akkari & Maleq, 2020, p. 213).

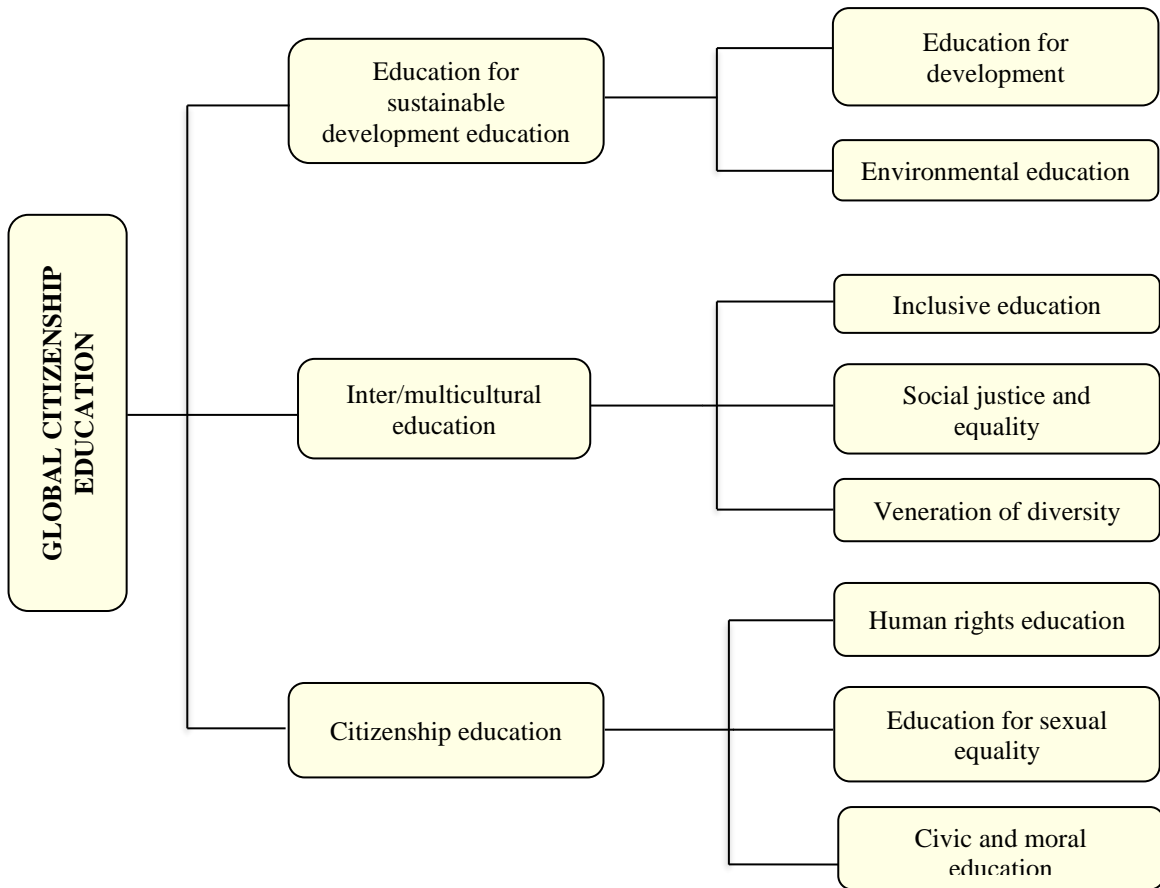


Figure 2. Operationalization of global citizenship education

As can be seen in Figure 2, global citizenship education has become the new and most comprehensive model by bringing together all previously existing positive purposes and practices such as multicultural education, human rights education, peace education, and environmental education (Estellés, & Fischman, 2020, p. 3).

### 1.2. Measuring global citizenship

Determining global citizenship competencies or revealing the level of achievement of the objectives of global citizenship education can be possible by measuring global citizenship. Nevertheless, measuring global citizenship is not easy. Because global citizenship is an umbrella construct that includes many components such as multicultural education, human rights education, sexual equality, identity, and moral education, social justice and equality, veneration of differences, peace education, environmental education, and sustainable development. Having a multidimensional complex structure has led up to the development of many different instruments to measure global citizenship. Indeed, even though the multidimensional structure of global citizenship is tried to be reflected in the existing scales when looking at the literature, it is difficult to come across a measurement tool that could do this exactly. Table 1 exhibits the global citizenship instruments in the international literature.



Table 1

*The instruments in the international literature related to global citizenship*

Research tag	The scale name
Braskamp, Braskamp, & Merrill, (2008)	Global Perspective Inventory (GPI)
Morais & Ogden, (2011)*	Global Citizenship Scale (GCS)
Lee , Chang, Choi, Kim, & Zeidler, (2012)*	Character and Values for Global Citizens Assessment (CVGCA)
Van Gent, Carabain, De Goede, Boonstoppel, & Hogeling, (2013)	Global Citizenship Inventory (GCI)
Lo, Kwan, Chan, & Ngai, (2016)	Global Citizenship Scale–Short Form (GCS-SF)

\* These scales were adapted also to Turkish.

The Global Perspective Inventory in Table 1 only measures cognitive, intrapersonal and interpersonal learning domains (Braskamp, et al., 2008, p. 21–22). However, it doesn't capture the social responsibility or global civic engagement. The scale developed by Moaris and Ogden (2011), on the other hand, social responsibility and global civic engagement dimensions are also included. The scale developed by Lee et al. (2012), focuses on the moral and ethical characteristics that global citizens should have and their willingness to take action. The theoretical framework of the global citizenship survey created by Van Gent et al., (2013) is based on shared responsibility, equality of human beings, and mutual dependency. Finally, Lo et al. (2016) created the short form Moaris and Ogden's (2011) global citizenship scale. In this instrument, the original scale was shortened from 30 items to 15 items, the core dimensions named as Social Responsibility, Global Competence, and Global Civic Engagement in the original scale were preserved, and it was determined that the dimensions and subscales of the full and short versions were strongly correlated.

In the national literature, World Citizenship Scale and World Citizenship Competency Perception Scale developed by Şahin, Şahin, & Göğebakan Yıldız, (2016) detect the level of individuals having global citizenship competencies. The global citizenship scale, which is another measurement tool in the Turkish culture (Balbağ, 2016), was developed taking into account the theoretical structure proposed by Moaris and Ogden (2011). Nevertheless, unlike the three-dimensional structure suggested by Moaris and Ogden (2011), a single-factor structure was obtained in the scale just mentioned. The global citizenship attitude scale developed by Göl (2013), consists of 33 items under the dimensions of respect for life, ecological integrity, justice, equality, and peace.

### *1.3. Purpose and importance of the research*

There has been an increasing tendency to create short-forms of instruments over the last 20 years (Koğar, 2022). The main justifications for using the short-form of the parent instrument are to reduce administration time of the instrument, to ensure that the length and effort required are suited to the capabilities of respondents and thus to alleviate the cost of test administration (Kleka & Soroko, 2018). This trend is observed easily within a broad range of social sciences, in particular in education and educational psychology (Hagtvet & Sipos, 2016). For example, Kruyen, Emons and Sijtsma (2013) searched six leading psychological journals for articles that dealt with short scales in a five-year time period and encountered 164 abbreviated instruments (ca. 7% of all reviewed articles) (as cited in Schroeders, Wilhelm & Olaru, 2016). In fact, when we screened the keyword of "short form" on the database of ERIC in late December 2022, we found 4336 results. These results reveal the importance of offering the short forms of the scales to the literature. Therefore, we believed that the studies on adapting the existing short forms to different cultures are also important. Our study is driven by this thought. When we look at the literature, we see that the most used measurement tool in studies on global citizenship is Moaris and Ogden's (2011) global citizenship scale. So much so that the full form of the said instrument was adapted to Turkey within the scope of three different studies (see Akın, Sarıçam, Akın, Yıldız, Demir, & Kaya, 2014; Şahin & Çermik, 2014; Tutkun, 2019). On the other hand, we did not find any study in which the short form of the scale just mentioned was adapted into Turkish. In this respect, we thought that the Turkish adaptation of the global citizenship scale-short form (GCS-SF) would contribute to the literature and researchers who will study global citizenship. From this point of this view, we aimed to adapt the GCS-SF developed by Moaris and Ogden (2011) and shortened by Lo et al. (2016) into Turkish.

## 2. Method

### 2.1. Participants

We conducted our research on 582 undergraduates aged between 18 and 42 ( $\bar{X}$ =22.11,  $SD$ =3.12). While 411 (70.60%) of the participants were female and 171 (29.40%) were male. Table 2 presents the distribution of students by their grade levels and branches.

Table 2

*The distribution of the students in the participant group according to their grade level and the department they studied*

Demographics		Frequency (Percentage)
Grade	Preparatory	20 (3.44%)
	1	143 (24.57%)
	2	118 (20.27%)
	3	178 (30.58%)
	4	123 (21.13%)
Department	Classroom teaching	65 (11.17%)
	Elementary mathematics teaching	126 (21.65%)
	English language teaching	86 (14.78%)
	Geography teaching	14 (2.41%)
	Pre-school teaching	90 (15.46%)
	Science teaching	120 (20.62%)
	Social studies teaching	81 (13.92%)

### 2.2. Instrument

We collected the research data through GCS–SF. The global citizenship scale was developed by Morais and Ogden (2011), and its short form was created by Lo et al. (2016). GCS–SF has five-point grading scale from *Strongly Disagree* (1) to *Strongly Agree* (5). The scale comprises 15 items and these items are grouped under three main dimensions Social Responsibility, Global Competence, and Global Civic Engagement. However, the Global Civic Engagement dimension consists of two factors labelled as Involvement in Civic Organization and Political Voice. Table 3 summarizes the results obtained for the psychometric properties of the GCS–SF in Lo et al.'s (2016) study.

Table 3

*The results reported by Lo et al.'s (2016) regarding the psychometric properties of the GCS–SF*

Dimensions	Number of items	Cronbach's alpha	Factor loadings		Fit indices for CFA
			EFA	CFA	
Social Responsibility	4	.70	.49 to .64	.52 to .71	$\chi^2 = 363$ df = 80 CFI = .93 TLI = .91 NFI = .91 RMSEA = .060
Global Competence	5	.76	.53 to .71	.51 to .66	
Global Civic Engagement	Involvement in Civic Organization	3	.76	.43 to .83	
	Political Voice	3	.80	.62 to .77	.71 to .79

### 2.3. Translation of the GCS–SF to Turkish

In the adaptation process, we grounded on the scale adaptation principles recommended by International Test Commission–ITC (2017). The scale adaptation standards suggested by ITC and the steps we have taken in line with these standards were listed bellows:

- ⇒ **Before making any adaptations, get consent from the person in charge of the test’s intellectual property rights:** We contacted the researchers who created the short form of the scale in order to obtain their approval for the adaptation study. To this end, we sent an e-mail to Kenneth W.K. Lo on January 16, 2022, and requested his permission for the adaptation study. Kenneth W.K. Lo informed us that they approved the adaptation of GCS–SF to Turkish on February 8, 2022.
- ⇒ **Judge that the amount of overlap in the definition and content of the trait measured by the scale and the item content in the target populations is sufficient for the intended use of the scores:** One of the researchers of the current study was an expert with respect to the trait measured, and who was familiar with the participant groups to which the scale will be administered. This researcher confirmed the legitimacy of the construct measured in the cultural group in which the research was conducted. In addition, the adaptation of the full form of the global citizenship scale into Turkish on groups of undergraduates also verified this situation.
- ⇒ **Reduce the influence of any linguistic and cultural distinctions that are irrelevant to the intended uses of the scale in the populations of interest:** Three experts with a proficient level in English, one of whom was in the field of social studies education and the other two were in the field of measurement and evaluation in education, translated the scale into Turkish. Then, we compared the translated forms and determined the most appropriate Turkish counterparts of each item. Two of the experts suggested a revision in an item, stating that today’s communication is provided by social media rather than traditional devices such as newspapers and television. Since we focused on functionality rather than literal equivalence, we arranged the relevant item in line with the suggestion of the experts.
- ⇒ **Provide evidence that the item formats and response categories are suitable for intended populations:** The original form of the scale has a five-point compilation. The studies carried out in Turkish culture in order to determine the optimal number of response categories have also revealed that a five-point rating is ideal (e.g., Aybek & Toraman, 2022; İlhan & Güler, 2017). So, we used a five-point rating in the Turkish version of the scale, as in the original form, and thus the GCS–SF’s Turkish form gets ready for administration. We adhered to the steps proposed in the ITC guidelines also for the administration process and data analysis procedures of the scale and explained these in the following title.

### 2.4. Collection and analysis of the data

We obtained the ethics committee’s permission to proceed to the data collection phase. With the letter dated March 24, 2022, and numbered 255753, Dicle University Social and Humanities Ethics Committee stated that the research was in accordance with scientific ethical principles. Following the ethics committee’s approval, we collected data between March and April 2022. We implemented the instrument to the students in a paper-pencil format and on a voluntary basis in their actual class. The administrations were made by one of the researchers. The researcher informed the students about the aim of the study before the application, emphasizing that the collected data would be used for only scientific purposes and would not be shared with any other person or institution. After presenting the necessary explanations, the researcher took care to remain passive as much as possible so as not to affect the students’ responses while they were answering the scale.

Subsequent to the data collection process being completed, we moved on to the analysis. First, we checked up the dataset in terms of univariate and multivariate outliers. We did not encounter any participants whose standardized Z-score was outside the  $\pm 3$  boundaries, so we concluded that the dataset does not contain univariate outliers. On the other hand, we detected 19 multivariate outliers and removed them from the dataset. Table 4 depicts the skewness and kurtosis coefficients for the outliers-free dataset, and the results of the Henze-Zirkler (HZ) test of multivariate normality.

Table 4

*The skewness and kurtosis values of the data and multivariate normality test results*

Skewness		Kurtosis		HZ Test
Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error	
-.11	.10	-.12	.21	1.29*

\*  $p < .05$

If absolute z values attained by dividing the skewness and kurtosis statistics by their respective standard errors are less than 1.96 (which assumes an alpha of .05), we can deduce that the distribution is normal (Whittaker & Schumacker, 2022, p. 36). Accordingly, the values in Table 4 regarding the skewness and kurtosis coefficients indicate the presence of univariate normality. As Pituch and Stevens (2016, p. 229) point out, univariate normality is necessary but not sufficient for multivariate normality. Namely, multivariate normality might not be achieved even if univariate normality does. Indeed, statistically significant results of the Henze–Zirkler test reflect that multivariate normality was not held. Once decontaminating the datasets from outliers and executing the essential inspections for the characteristics of distribution, we tested the psychometric qualities of the GCS–SF’s Turkish version.

We initially applied factor analysis to provide evidence for the validity of the measurements acquired with the Turkish version of the GCS–SF. We aimed to test whether the factorial structure in the original form of the scale was true for Turkish culture in factor analysis, namely, there was empirical evidence that clearly specifies the number of factors and which items are included in which factor. Hence we did not see the need to perform exploratory factor analysis. We only implemented confirmatory factor analysis (CFA) because of the absence of multivariate normality we selected the Unweighted Least Squares method for the estimation in CFA. Table 5 demonstrates the fit indices and the threshold values for these indices, which we took into account to evaluate the model–data fit in CFA. Additionally, we adhered to Tatobachnick and Fidell’s (2019) boundary of .32, i.e. %10 or more variance, while judging the factor loadings.

Table 5

*The fit indices examined in CFA and the cut-off points for close and adequate fit regarding these indices*

Fit Indices	Close Fit	Adequate Fit	Reference
$\chi^2/df$	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 < \chi^2/df \leq 3$	Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller (2003)
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	Pituch & Stevens (2016)
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$	
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI < .95$	Sümer (2000)
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	Whitley & Kite (2013)
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$	Dimitrov (2012)

In the research, we calculated the McDonald’s  $\omega$  coefficients within the scope of reliability analysis. McDonald’s  $\omega$  is an index of composite reliability put forward by McDonald (1970) as an alternative reliability measure to alpha coefficient (Padilla & Divers, 2015). In cases where assumptions uncorrelated errors (i.e., the error variance of any pair of items is uncorrelated) and tau-equivalence (i.e., all items have equal factor loadings in a factorial model) are not met, Cronbach’s alpha produces biased reliability estimates (DeVellis, 2017; Rae, 2006; Zimmerman, Zumbo & Lalonde, 1993) and in such conditions, the McDonald’s  $\omega$  coefficient provides more precise reliability estimates compared to Cronbach’s alpha (Yurdugül, 2006). McDonald’s  $\omega$  has the same cut-off criteria as Cronbach’s alpha for an acceptable level of reliability and the value of .70 is accepted as the lower boundary for reliability (Collier, 2020, p. 29). However, as internal consistency coefficients increase as a function of the number of composite items (Bryant King, & Smart, 2007, p. 69), lower thresholds such as .60 or even .50 are allowable for the scale with fewer items (İlhan & Çetin, 2021, p. 195). Considering the small number of items in the dimensions of the GCS–SF, we took the value of .60 as a reference when discussing obtained internal consistency coefficients.

Finally, we analysed item discrimination by calculating single item–rest of items correlations. As a rule of thumb, an item with an item correlation of less than about .30 is considered problematic (Field, 2009, p. 678). Based on this benchmark, we concluded that if the single item–rest of items correlation was above .30, the item had reasonable discrimination. In the research, we used the web tool developed by Aybek (2021), in which the R programming

language runs in its background, to determine multivariate outliers and test the multivariate normality assumption. We conducted all other statistical analyses in JASP 0.16.2 software (JASP Team, 2022).

### 3. Findings

This heading comprises analysis outputs regarding the GCS–SF’s psychometric properties. At first, we exerted CFA and obtained following fit indices:  $\chi^2/df=2.40$  [ $\chi^2=208.75$ ,  $df=87$ ], RMSEA=.050 [90% CI (.041, .059)], SRMR=.067, CFI=.97, NNFI=.96, NFI=.95 and GFI=.98. These fit indices indicate that the model–data fit is ensured for the three-dimensional structure. The measurement model of the three-dimensional structure in question was presented in Figure. Figure 3 exhibits that factor loadings vary between .43 and .78 in Social Responsibility dimension, between .39 and .61 in Global Competence dimension and between .67 and .81 in Global Civic Engagement dimension. Accordingly, the factor loadings of all items are above the .32 cut-off point.

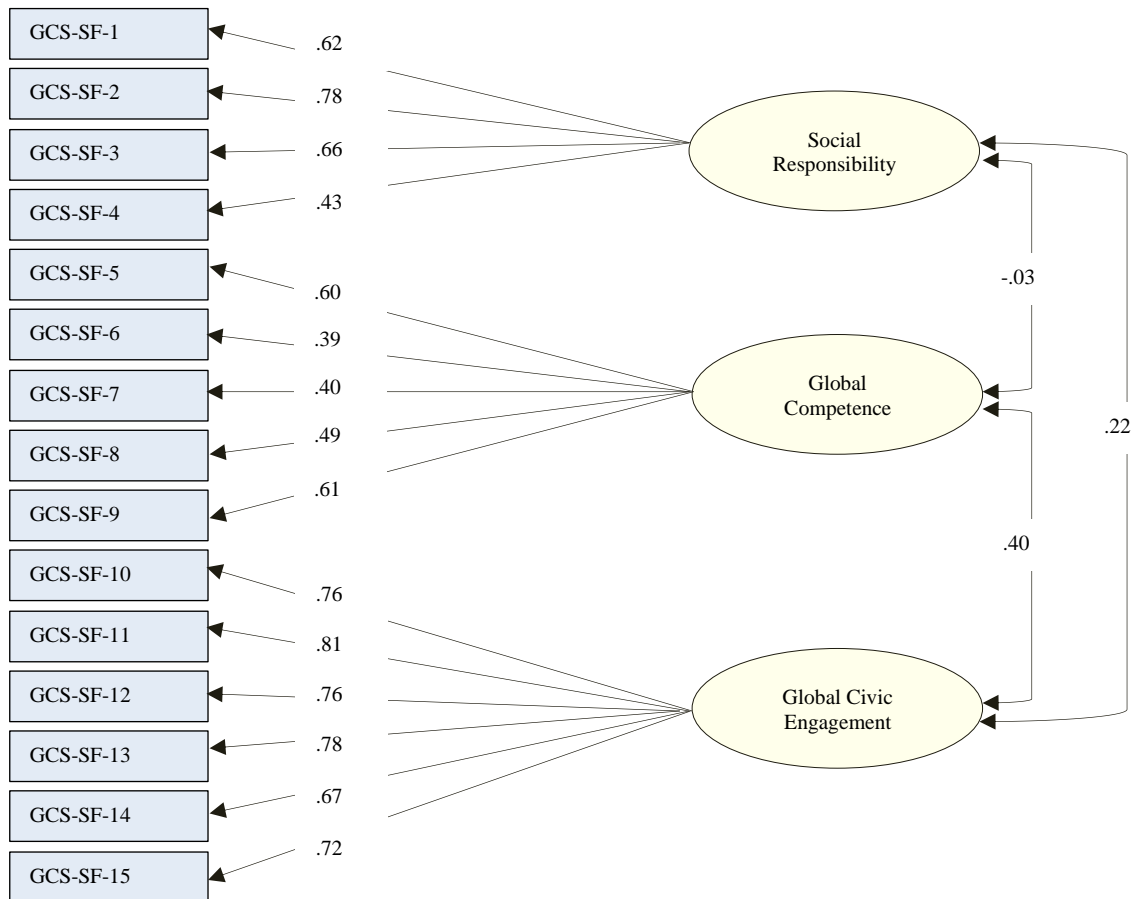


Figure 3. Measurement model of the Turkish version of GCS–SF

On completion of the factor analyses, we moved on to reliability and item-rest of item correlation (i.e., corrected item-total correlation) calculations. Table 6 infers the reliability and item analysis results of the GCS–SF’s Turkish version. As can be seen from the table the item correlations range from .330 to .770 in the Turkish version of GCS–SF. Table 6 set out that the McDonald’s  $\omega$  coefficients for the entire scale and dimensions of GCS–SF are between .650 and .870.

Table 6  
*The reliability and item analysis results of the GCS–SF’s Turkish version*

Factor 1: Global Civic Engagement		Factor 2: Social Responsibility		Factor 3: Global Competence	
Item ID	$r_{jx}$	Item ID	$r_{jx}$	Item ID	$r_{jx}$
GCS-SF-10	.709	GCS-SF-1	.497	GCS-SF-5	.359
GCS-SF-11	.770	GCS-SF-2	.594	GCS-SF-6	.403
GCS-SF-12	.726	GCS-SF-3	.534	GCS-SF-7	.472
GCS-SF-13	.731	GCS-SF-4	.330	GCS-SF-8	.406
GCS-SF-14	.691			GCS-SF-9	.402
GCS-SF-15	.570				
McDonald’s $\omega = .870$ [95%CI (.853, .887)]		McDonald’s $\omega = .693$ [95%CI (.652, .733)]		McDonald’s $\omega = .650$ [95%CI (.605, .696)]	
McDonald’s $\omega$ for the whole scale = .791 [95%CI (.767, .816)]					

#### 4. Conclusion and Discussion

In the current study, we adapted the GCS–SF, which was developed by Morais and Ogden (2011) and its short form created by Lo et al. (2016), into Turkish. In the first step of the adaptation process, we tried to effectuate a Turkish form that is linguistically equivalent to the original form of the scale. In order to accomplish this, we benefited from expert opinions. The validity of the measurements obtained with the Turkish version of the scale was tested with CFA. In the CFA, we found that the fit indices of the tested three-dimensional structure remained within acceptable limits. We determined that the factor loadings reported ranged from .39 to .81s. Tabachnick and Fidell (2019) claim that for an item to remain on the scale it must have a factor loading of at least .32. Based on this benchmark, we can infer that there is no item in the Turkish version of GCS–SF that diminish the validity of the scale. These results regarding the CFA reflect that the validity of the GCS–SF’s Turkish form was provided. Based on the consistency in the factorial structure observed in the original and Turkish form of the GCS–SF, we can assert that although the understanding of citizenship may vary from one society to another (Gezer, 2022), global citizenship is a construct with a common framework that remains the same across cultures.

McDonald’s  $\omega$  coefficients between .650 and .870 were estimated in the reliability analysis. The acceptable lower limit for internal consistency reliability varies depending on various factors. One of these is the number of items in the instrument. The internal consistency coefficient is a function of the number of items in the measurement tool and as the number of items increases the calculated reliability coefficient gets higher values. Therefore, it is expressed that in scales with fewer items, a value of .60 can be taken as a reference instead of .70 (İlhan & Çetin, 2021, p. 195). Considering all these points, we can remark that GCS–SF produces reliable measurements. As a result of item analysis, we ascertained that item–rest correlations for all items in the Turkish version of GCS–SF were above .30. Accordingly, we can conclude that all items in the Turkish version of the scale serve the purpose of measuring global citizenship. In summary, the study results reflect that the GCS–SF’s Turkish version is an instrument that brings forth valid and reliable measurements.

#### 5. Limitations and Future Directions

In this paper, we tested the psychometric qualities of the GCS–SF’s Turkish version on a participant group consisting of undergraduates. So, validity and reliability tests can be performed on different groups in further studies. In the research, the evidence of validity presented was limited to CFA and the argument of reliability was restricted to the internal consistency coefficient. In future studies, test-retest reliability can be examined and different validity proofs such as convergent-divergent and concurrent validity can be investigated. Another limitation of the study is stemmed from the measurement theory utilized. More clearly, we conducted validity and reliability analyses in line with classical test theory in the present research. In this sense, we can suggest scrutinising the psychometric properties of the GCS–SF based on item response theory in further studies.

## References

- Akın, A., Sariçam, H., Akın, Ü., Yıldız, B., Demir, T., & Kaya, M. (2014, 28 – 30 April). *The validity and reliability of the Turkish version of the global citizenship scale* [Conference presentation]. The International Social Studies Education Symposium-III. Gazi University, Ankara, Turkey.
- Akkari, A., & Maleq, K. (2020). Global citizenship education: Recognizing diversity in a global world. In A. Akkari & K. Maleq (Eds.), *Global Citizenship Education Critical and International Perspectives*, (pp. 3–13). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-44617-8>
- Aybek, E. C. (2021). *Data preparation for factor analysis*. <https://shiny.eptlab.com/dp2fa/>
- Aybek, E. C., & Toraman, Ç. (2022). How many response categories are sufficient for Likert type scales? An empirical study based on the item response theory. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(2), 534–547. <https://doi.org/10.21449/ijate.1132931>
- Balbağ, N. L. (2016). *Elementary teachers' and students' perceptions of global citizenship in the social studies course* [Doctoral thesis]. Anadolu University.
- Braskamp, L., Braskamp, D. C., & Merrill, K. C. (2008). *Global Perspective Inventory (GPI): Its purpose, construction, potential uses, and psychometric characteristics*. Global Perspective Institute. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.584.9216&rep=rep1&type=pdf>
- Bryant, F. B., King, S. P., & Smart, C. M. (2007). Multivariate statistical strategies for construct validation in positive psychology. In A. D. Ong & M. H. M. Van Dulmen (Eds.), *Oxford Handbook of Methods in Positive Psychology* (pp. 61–82). New York: Oxford University Press.
- Collier, J. E. (2020). *Applied structural equation modeling using AMOS: Basic to advanced techniques*. New York: Routledge.
- DeVellis, R. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4<sup>th</sup> ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Dill, J. S. (2013). *The longings and limits of global citizenship education: The moral pedagogy of schooling in a cosmopolitan age*. New York: Routledge.
- D. M. (2012). *Statistical methods for validation of assessment scale data in counseling and related fields*. Alexandria, VA: America Counseling Association.
- Dyrness, A. (2021) Rethinking global citizenship education with/ for transnational youth. *Globalisation, Societies and Education*, 19(4), 443-455. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1897001>
- Estellés, M. & Fischman, G. E. (2020). Who needs global citizenship education? A review of the literature on teacher education. *Journal of Teacher Education*, 72(2), 1–14. <https://doi.org/10.1177/0022487120920254>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Gezer, M. (2022). The thematic content analysis of the scales used in citizenship education. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(1), 233–253. <https://doi.org/10.21449/ijate.884855>
- Göl, E. (2013). *The examination of global citizenship attitude levels of social studies nominee instructors according to different variants* [Master thesis]. Ahi Evran University.
- Hagtvet, K. A., & Sipos, K. (2016). Creating short forms for construct measures: The role of exchangeable forms. *Pedagogika*, 66(6), 689–713. <https://doi.org/10.14712/23362189.2016.346>
- International Test Commission. (2017). *The ITC guidelines for translating and adapting tests* (2nd ed.). [https://www.intestcom.org/files/guideline\\_test\\_adaptation\\_2ed.pdf](https://www.intestcom.org/files/guideline_test_adaptation_2ed.pdf)
- İlhan, M., & Çetin, B. (2021). Nicel verilerin toplanması ve analizi. In B. Çetin, M. İlhan, & M. G. Şahin, (Eds.), *Eğitimde araştırma yöntemleri: Temel kavramlar, ilkeler ve süreçler* [Research methods in education: Basic concepts, principles and processes], (pp. 161–200). Ankara: Pegem Academy Publications.
- İlhan, M., & Güler, N. (2017). The number of response categories and the reverse scored item problem in Likert-type scales: A study with the Rasch model. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8(3), 321–343. <https://doi.org/10.21031/epod.321057>
- JASP Team (2022). *JASP (Version 0.16.2)* [Computer software].
- Kleka, P., & Soroko, E. (2018). How to avoid the sins of questionnaires abridgement? *Survey Research Methods*, 12(2), 147–160. <https://doi.org/10.18148/srm/2018.v12i2.7224>
- Koğar, H. (2022). Which scale short form development method is better? A comparison of ACO, TS, and SCOFA. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(3), 583–592. <https://doi.org/10.21449/ijate.946231>
- Lee, H., Chang, H., Choi, K. Kim, S-W., & Zeidler, D. L. (2012). Developing Character and Values for Global Citizens: Analysis of pre-service science teachers' moral reasoning on socioscientific issues. *International Journal of Science Education*, 34(6), 925–953. <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2011.625505>
- Lo, K. W. K., Kwan, K. P., Chan, S. C. F., & Ngai, G. (2016, 10–12 January). *Cross-cultural validation of the global citizenship scale for measuring impacts of international service-learning in Hong Kong setting*

- [Conference presentation]. The Hong Kong Polytechnic University, 3rd International Conference on Service-Learning, Hong Kong.
- Moaris, D. B., & Ogden, A. C. (2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of Studies in International Education*, 15(5), 445–466. <https://doi.org/10.1177%2F1028315310375308>
- Padilla, M. A., & Divers, J. (2015). A Comparison of composite reliability estimators: Coefficient omega confidence intervals in the current literature. *Educational and Psychological Measurement*, 76(3), 436–453. <https://doi.org/10.1177/0013164415593776>
- Pituch, K. A., & Stevens, J. P. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (6<sup>th</sup> ed.). New York: Routledge.
- Rae, G. (2006). Correcting coefficient alpha for correlated errors: Is  $\alpha_K$  a lower bound to reliability? *Applied Psychological Measurement*, 30(1), 56–59. <http://dx.doi.org/10.1177/0146621605280355>
- Reyzen, S., & Katzarska-Miller, I. (2013). A model of global citizenship: Antecedents and outcomes. *International Journal of Psychology*, 48(5), 858–870. <http://dx.doi.org/10.1080/00207594.2012.701749>
- Schattle, H. (2009). Global Citizenship in Theory and Practice. In R. Lewin (Eds.), *The handbook of practice an research in study abroad*, (pp. 3–20). New York: Routledge.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23–74.
- Schroeders, U., Wilhelm, O., & Olaru, G. (2016). Meta-heuristics in short scale construction: Ant colony optimization and genetic algorithm. *PLoS ONE*, 11(11), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0167110>
- Sümer, N. (2000). Structural equation models: Basic concepts and applications. *Turkish Psychological Articles*, 3(6), 49–74. Retrieved from <https://www.psikolog.org.tr/tr/vavinlar/dergiler/1031828/tpv1301996120000000m000225.pdf>
- Şahin, İ. F., & Çermik, F. (2014). Turkish adaptation of global citizenship scale: Reliability and validity. *Eastern Geographical Review*, 19(31), 207–218. <https://doi.org/10.17295/dcd.30443>
- Şahin, M., Şahin, S., & Göğebakan Yıldız, D. (2016). The curriculum of social studies education and world citizenship: From perspective of prospective teachers. *Hacettepe University Journal of Education*, 31(2), 369–390. <http://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2016015386>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). New York: Pearson.
- Tibbitts, F. (2016). *Curriculum development and review for democratic citizenship and human rights education*. Council of Europe & UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234386>
- Tutkun, T. (2019). Adapting global citizenship scale to Turkish Language. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 13(27) 46–63. <https://doi.org/10.29329/mjer.2019.185.3>
- UNESCO. (2014). *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>
- Van Gent, M., Carabain, C., De Goede, I., Boonstoppel, E., & Hogeling, L. (2013). The development of the Global Citizenship Inventory for adolescents. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 5(2), 71–86. <http://dx.doi.org/10.18546/IJDEGL.05.2.05>
- Van Ongevalle, J., & Carabain, C. (2014). *More or less global citizenship? When measuring becomes learning*. NCDO. <http://kaleidosresearch.nl/publication/more-or-less-global-citizenship-when-measuring-becomes-learning/>
- Whitley, B. E., & Kite M. E. (2013). *Principles of research in behavioral science*. New York: Routledge.
- Whittaker, T. A., & Schumacker, R. E. (2022). *A beginner's guide to structural equation modeling* (5th ed.). New York: Routledge.
- Yurdugül, H. (2006). The comparison of reliability coefficients in parallel, tau-equivalent, and congeneric measurements. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 39(1), 15–37. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000127](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000127)
- Zimmerman, D. W., Zumbo, B. D., & Lalonde, C. (1993). Coefficient alpha as an estimate of test reliability under violation of two assumptions. *Educational and Psychological Measurement*, 53(1), 33–49. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164493053001003>



**Appendix 1: Turkish form of Global Citizenship Scale-Short Form (GSC-SF)\***

Sosyal Sorumluluk	<p>1. Dünyadaki çoğu insanın, hak ettiği şeylere sahip olduğunu düşünüyorum.</p> <p>2. Dünyanın her yerinde insanların hak ettikleri ödüller ile cezaları aldığını düşünüyorum.</p> <p>3. Dünya genel olarak adil bir yerdir.</p> <p>4. Yeterince çalışmadıkları için dünyadaki birçok insanın yoksul olduğunu düşünüyorum.</p>
Küresel Yeterlik	<p>5. Beni endişelendiren küresel sorunlarla başkalarının da ilgilenmesini sağlayabilirim.</p> <p>6. Genellikle iletişim tarzımı diğer insanların kültürel özelliklerine göre düzenleyebilirim.</p> <p>7. Çeşitli kültürlerden insanlarla farklı şekillerde iletişim kurabilirim.</p> <p>8. Uluslararası ilişkileri etkileyen güncel konular hakkında bilgi sahibiyim.</p> <p>9. Acil bir küresel sorun hakkındaki görüşlerimi, bir grup insanın önünde rahat bir şekilde ifade edebilirim.</p>
Küresel Sivil Katılım	<p>10. Önümüzdeki 6 aylık süre zarfında, yurtdışındaki bireylere ve topluluklara yardım etmek için gönüllü çalışmalar yapmayı planlıyorum.</p> <p>11. Önümüzdeki 6 aylık süre zarfında, yurtdışındaki bireylere veya topluluklara yardım etmek için gönüllü olarak çalışacağım.</p> <p>12. Önümüzdeki 6 aylık süre zarfında, dünyanın farklı yerlerinden zor durumda olan insanlara yardım etmeyi planlıyorum.</p> <p>13. Önümüzdeki 6 aylık süre zarfında, küresel düzeydeki çevresel, sosyal veya politik sorunlarla ilgili endişelerimi ifade etmek için TV kanallarıyla ve dijital ortamlarda (youtube, twitter, instagram vb.) takipçi/abone sayısı fazla olan kişilerle iletişime geçeceğim.</p> <p>14. Önümüzdeki 6 aylık süre zarfında, online platformlarda (web sitesi, blog, kişisel sosyal medya hesapları vb.) uluslararası politika hakkındaki görüşlerimi ifade edeceğim.</p> <p>15. Önümüzdeki 6 aylık süre zarfında, küresel sorunlar ve endişeler hakkında kamusal bir eylem çağrısında bulunmak amacıyla hükümetten bir yetkiliyle temasa geçeceğim veya onu ziyaret edeceğim.</p>

\* Ölçeğin kullanımı için kaynak gösterimi yeterlidir, ayrıca yazarlardan izin alınmasına gerek yoktur.



## YAYIM VE YAZIM KURALLARI

### Makale Gönderimi

- ✓ Makaleler, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bujoe> web sitesi üzerinden çevrimiçi olarak gönderilmelidir. Yayımla ilgili yazışmalar [buje@baskent.edu.tr](mailto:buje@baskent.edu.tr) adresleriyle yapılmalıdır.
- ✓ Makale göndermek için;
  1. Yazarın ya da yazarlardan birinin <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bujoe> adresine “yazar” olarak kayıt olması;
  2. Kayıtlı yazarın “Makale Gönder” bağlantısını tıklayarak gönderme işlemini tamamlaması;
  3. Etik kurul onayı gerektiren çalışmalarda başvuru aşamasında gerekli belgelerin yüklenmesi gerekmektedir.
- ✓ Gönderme aşamasında makaleniz, DOC veya DOCX biçiminde olmalıdır.
- ✓ Gönderme işlemi tamamlandıktan sonra e-posta adresinize bilgilendirici bir mesaj gelecektir.
- ✓ Gönderme işlemi sonrasında DERGİPARK sistemine giriş yapıp, “Kullanıcı Paneli” sayfasında makalenizin durumunu ve ID numarasını görebilirsiniz.
- ✓ Dergimiz ile her türlü iletişimde makale başlığı ve ID numarasını belirtmeyi unutmayınız.
- ✓ Tüm yazarların **teelif hakkı anlaşmasının** (copyright transfer agreement) çıktısını imzalamaları ve posta veya e-posta olarak (tarayıcıdan geçirip) dergi adresine makalenin ID numarası ve başlığını belirterek ayrıca göndermeleri gerekmektedir.
- ✓ Tüm yazarların **ORCID** numarasına sahip olması ve bu numaraların makale gönderim sürecinde eklenmesi gerekmektedir. ORCID numarası almak için [orcid.org](http://orcid.org) web sitesinden kayıt olmanız gerekmektedir.

### Yazım Kuralları

- ✓ Makaleler <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bujoe/writing-rules> sayfasında belirtilen stil ve kurallara uygun biçimde hazırlanmış MS WORD dosyası şeklinde gönderilmelidir.

## AUTHOR GUIDELINES

### Submitting Manuscripts

- ✓ Authors should submit manuscripts online at <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bujoe>. Correspondence regarding publication should be addressed to [buje@baskent.edu.tr](mailto:buje@baskent.edu.tr).
- ✓ To submit a manuscript;
  1. An author or corresponding one should register the journal web site at <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bujoe> as an “author”.
  2. Then, as a registered author, you should complete “Submit a Manuscript” process,
  3. The necessary documents should be uploaded at the submission stage for manuscripts requiring ethics committee approval.
- ✓ Your manuscripts must be in DOC or DOCX format.
- ✓ When submission is completed, a notifying e-mail will be sent to your e-mail address.
- ✓ After submission, you can get information about the status of your manuscript and its ID number at “User Panel” page after you log in to DERGİPARK system.
- ✓ Do not forget to state the title and ID number of your manuscript in any kind of communicating with our journal.
- ✓ Each author will be expected to sign the printed “**copyright transfer agreement**” form of BUJOE and then submit it by mail or e-mail (you may use a scanner) by stating ID and the title of your manuscript.
- ✓ The requirement for all authors of a manuscript is to have an **ORCID ID**. Each author’s ORCID ID should be entered during submission process. To get one, please register online at [orcid.org](http://orcid.org).

### Style and Organization of Manuscript

- ✓ Manuscripts should be submitted as a MS WORD document in the style and format described in <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bujoe/writing-rules> page.

<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Gönderilen yazılar şu sıraya göre düzenlenmelidir: başlık sayfası, öz, metin, kaynaklar ve ekler. Şekil, tablo ve resimler metin içerisinde yer almalıdır.</li><li>✓ Başlık sayfası, (1) makale başlığı ve varsa (2) teşekkür veya feragatname bilgilerini içermelidir.</li><li>✓ Öz, en fazla 200 kelimedenden oluşmalı ve makalenin ana noktalarını içermelidir. Türkçe yazılmış makalelerde ‘öz’ Türkçe ve İngilizce olarak iki dilde yazılmalıdır. Ayrıca, en fazla 10 kelimedenden oluşan ve makalenin içeriğini yansıtan anahtar kelimeler de yazılmalıdır.</li></ul> <p><b>Diğer Hususlar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Gönderilen yazılarda, şekiller art arda alıntılanmalıdır.</li><li>✓ Şekiller şekil göstergesinde, metin içindeki tartışma sırasına göre numaralandırılmalıdır.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Manuscripts should be organized as follows: title page, abstract, text, references and appendices, Tables, figures and images should be placed within the text body.</li><li>✓ Title page should include (1) title of the article, and (2) any acknowledgments, credits, or disclaimers if you have.</li><li>✓ The abstract should be 200 words or less describing the main points of the article. In manuscripts written in Turkish, abstracts should be given both in Turkish and English. Also it should include up to 10 key words that describe the content of the manuscript.</li></ul> <p><b>Remember:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Figures should be cited consecutively in your manuscript.</li><li>✓ Figures should be numbered in the figure legend in the order they are discussed in the main text.</li></ul>
--	---

### Kaynak Listesi/References

<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Alıntılarda, metin içi kaynak göstermelerde ve kaynak listesinde <b>American Psychological Association (APA, 6. ed.)</b> stili kullanılmalıdır. (Aşağıdaki örneklere bakınız)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ References must be cited in text and styled in the reference list according to the Publication Manual of the <b>American Psychological Association (APA 6<sup>th</sup> ed.)</b> (see examples below).</li></ul>
---	---

#### Makale/Journal article:

Bekerian, D. A. (1993). In search of the typical eyewitness. *American Psychologist*, 48, 574-576.

#### Kitap/Book:

Cone, J.D., & Foster, S. L. (1993). Dissertations and theses from start to finish: *Psychology and related fields*. Washington, DC: American Psychological Association.

#### Editörlü kitap bölümü/Chapter in an Edited Book:

Bjork, R. A. (1989). Retrieval inhibition as an adaptive mechanism in human memory. In H. L. Roediger III & F. I. M. Craik (Eds.), *Varieties of memory & consciousness* (pp. 309-330). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

#### Birden fazla yazarlı yayınlarda/For multiple authors in journals and books:

- ✓ 6 veya daha az ise, bütün yazarların listelenmesi gerekmektedir./If six or fewer, list all authors.
- ✓ Eğer 6'dan fazla ise, ilk 6 yazarın ismi listelendikten sonra “vd.” yazılmalıdır. /If more than six, list the first six, followed by “et al.”.

**İletişim/Contact:** [buje@baskent.edu.tr](mailto:buje@baskent.edu.tr)

**Web:** <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bujoe> (2023 and later)

<http://buje.baskent.edu.tr> (Before 2023)

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ  
BASIN-YAYIN BÜROSU

Bağlıca Kampüsü Hazırlık Binası A Blok Zemin Kat  
Eskişehir Yolu 18.km TR06790 Etimesgut ANKARA

t. +90 312 246 6666 / 1160

ISSN 2148-3272